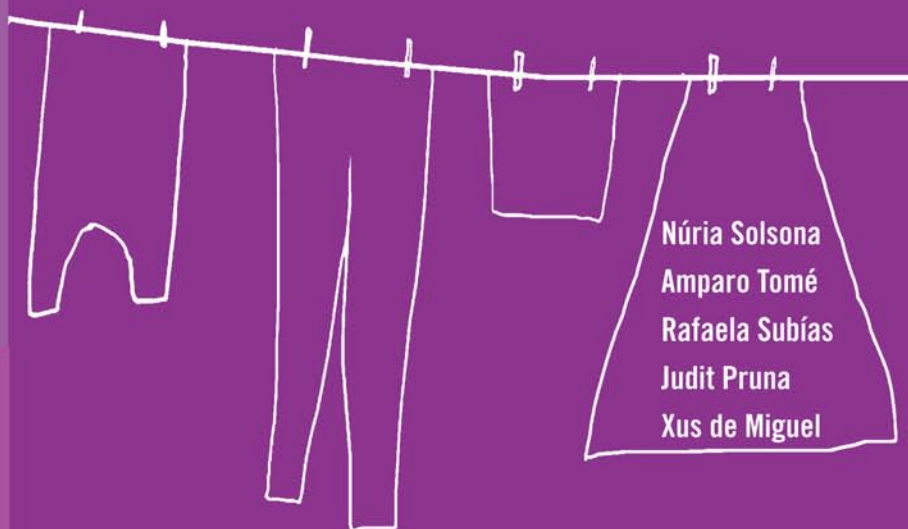


Aprender a cuidar y a cuidarnos

experiencias para la
autonomía y la vida cotidiana



Núria Solsona
Amparo Tomé
Rafaela Subías
Judith Pruna
Xus de Miguel



recursos

▶ 67 ◀

OCTAEDRO

Núria Solsona, Amparo Tomé, Rafaela Subías,
Judith Pruna y Xus de Miguel

Aprender a cuidar y a cuidarnos

experiencias para la autonomía
y la vida cotidiana

O C T A E D R O

Colección Recursos, n.º 67

Título: *Aprender a cuidar y a cuidarnos*

Primera edición en lengua catalana:
Cuinar, planxar i tenir cura d'altri a l'escola, Ediciones Octaedro, 2003

Traducción al castellano: M. León Urrutia
Diseño y maquetación: Joan Reig Ahicart
Cubierta: Joan Reig Ahicart y Emilia del Hoyo
Producción: Servicios Gráficos Octaedro

La edición de este libro ha contado con el apoyo de:
Institut d'Educació (Ajuntament de Barcelona)

Primera edición: septiembre de 2005

© Núria Solsona, Amparo Tomé, Rafaela Subías,
Judith Pruna y Xus de Miguel

© De esta edición Ediciones OCTAEDRO, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

ISBN: 84-8063-762-5
Depósito legal: B. 35.835-2005

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

EDICIÓN ELECTRÓNICA

La clave para una cultura de la paz no es tan solo dar la vida, sino cuidarla.

ADRIENNE RICH

Índice

I. Una iniciativa sobre las tareas domésticas	11
1. Introducción	13
2. ¿Cómo empezamos?	14
3. ¿En qué entornos socioeconómicos hemos trabajado?	22
4. ¿Qué metodología hemos seguido?	25
II. Las experiencias en el aula	29
1. La corresponsabilidad y la autonomía en las labores de cuidado familiar	31
2. La experiencia en una asignatura optativa	44
3. El trabajo en la tutoría: autonomía personal y saberes domésticos	48
4. Una clase de tutoría: atrévete	79
5. La química de la cocina	99
6. La tecnología de los tejidos	132
III. Valoración y continuidad de la experiencia	141
Bibliografía	155

I. Una iniciativa sobre las tareas domésticas

1. Introducción

Durante el curso 2001-2002, un grupo reducido de profesoras en activo de Primaria y Secundaria, partiendo de la experiencia acumulada en proyectos anteriores, de forma voluntaria y gratuita decidimos abordar el tema del trabajo del cuidado instrumental y de las personas y su presencia en el currículum escolar.

Antes de que comencéis a leer, queremos advertiros que éste es un relato polifónico. Dado que nuestras experiencias han sido diferentes, ya que trabajamos en centros, entornos, cursos y asignaturas diferentes, forzosamente nuestra voz ha de ser diversa a la hora de explicar lo que hemos percibido que sucedía en nuestras aulas. No obstante, teniendo en cuenta los pocos resultados de que disponemos en nuestro país sobre la presencia del trabajo del cuidado en los centros escolares, creemos que vale la pena relatar y dar a conocer esta primera experiencia exploratoria.

Esperamos que nuestros relatos sirvan para animar a otras profesoras y profesores a seguir adelante con experiencias parecidas y diferentes, que quizás se puedan aprovechar de nuestros resultados. Nos hemos adentrado en un campo en el que prácticamente está todo por hacer, por lo tanto, todas las experiencias serán bien venidas.

2. ¿Cómo empezamos?

Las profesoras experimentadoras compartimos la idea de que, más allá de las orientaciones y programas oficiales, la escuela no puede permanecer ajena a su entorno. Por eso queremos crear una comunidad docente y discente implicada colectivamente en el análisis y profundización de aquello que es objeto de estudio y en la construcción de un saber que no establezca divisiones, que valore simultáneamente los aspectos cognitivos y sociales, afectivos y relacionales de cualquier aprendizaje. Todas las profesoras embarcadas en el proyecto tenemos una cierta edad y venimos de una larga trayectoria feminista, en una cultura escolar fingidamente neutra. Además, hemos participado en otros proyectos y experiencias educativas, aunque no nos habíamos atrevido a abordar el tema de los conocimientos asociados al cuidado de las personas y el conocimiento escolar. Nuestros orígenes se sitúan en los resultados conseguidos por el feminismo de la igualdad de oportunidades, donde la diferencia sexual suponía una desventaja para las chicas, a las que había que estimular y potenciar para conseguir la igualdad con los chicos, ya que el pensamiento androcéntrico era la única medida de valores e implicaba la subordinación social de las mujeres. Pero nuestra perspectiva ha ido cambiando en la medida que nos hemos desprendido de la mirada masculina, y que queremos cam-

biar la perspectiva androcéntrica para poder incorporar los conocimientos femeninos en el conocimiento escolar. La supuesta desventaja de las chicas ha quedado desmitificada ya que hemos comprobado que son mejores estudiantes que los chicos. El último informe anual de la OCDE (2003) muestra que las chicas tienen mejor rendimiento que los chicos en todas las etapas del sistema educativo y en todos los países desarrollados. El cambio de mirada nos ha permitido ver que, en la vida adulta, muchas mujeres buscan un equilibrio entre la vida personal y la vida profesional, que a veces es difícil de conseguir pero que forma parte de nuestro reto personal. Además, tendemos a construir otra manera de vivir la independencia personal mediante una serie de valores, considerados tradicionalmente femeninos, que si los hombres incorporasen a su saber nos permitirían conseguir una sociedad donde el bienestar de las personas sería uno de los retos principales.

La participación en el proyecto ha tenido limitaciones de tiempo ya que no teníamos mucha disponibilidad horaria, y lo hemos hecho además de nuestras obligaciones profesionales. Nuestro trabajo ha quedado englobado en un Programa Equal, Proyecto Témpora «Todos los tiempos en un tiempo», un proyecto europeo que ha dotado a los centros escolares participantes del material y los instrumentos necesarios para realizar actividades culinarias y de cuidado de la ropa. En el marco del Proyecto de Educación en Valores del Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, en primer lugar intentamos conocer el tratamiento y las experiencias que sobre el tema se realizan en otros países. En Inglaterra, algunos de los conocimientos relacionados con el cuidado de las personas se estudian en la asignatura *Home Economics* y en Holanda hay una asignatura que se imparte a diferentes cursos con el nombre de *Verzorgen* (Cuidado emprendedor).

Dos profesoras de Secundaria tenían experiencia en la química de la cocina y una profesora de Primaria en el trabajo de la Educación activa y la gestión de conflictos. El primer paso que nos propusimos realizar fue el de elaborar y poner en común un conjunto de actividades que se pudieran hacer en el aula, tanto

en forma de Proyecto de trabajo como en el marco de las asignaturas tradicionales de Secundaria, como la química y la tecnología. También pensamos en la necesidad de diseñar actividades introductorias que nos sirvieron para centrar los puntos de referencia de nuestra propuesta didáctica y que, algunas de ellas, han sido muy útiles para desarrollarlas en las sesiones de tutoría. Se trata de un proyecto piloto en el que han participado tres centros de Educación Secundaria y uno de Primaria.

El aprendizaje de las tareas y responsabilidades domésticas se ha producido a lo largo de los siglos a través de la imitación y reproducción de los conocimientos de las mujeres. Estos conocimientos formaban parte de los aprendizajes femeninos imprescindibles para el desarrollo de las funciones sociales de las mujeres y, así mismo, eran un legado y responsabilidad educativa que pasaba de madres a hijas. La transmisión de los conocimientos domésticos eran al mismo tiempo un deber de las mujeres ya que, junto con otras prácticas femeninas como la honestidad, la sumisión, la invisibilidad, etc., justificaban los valores morales y las virtudes de lo que se reconocía socialmente como «el modelo por excelencia» para ser una buena esposa, una buena madre y una buena mujer.

Durante los últimos años se ha utilizado con éxito el mensaje de la independencia económica dirigido especialmente a las chicas jóvenes que se encuentran en el momento de elegir una profesión u oficio, insistiendo en que lo que tienen que hacer es escoger una buena opción profesional con futuro. Las chicas han incorporado éste y otros mensajes y están triunfando en carreras de éxito, a veces combinando sus responsabilidades profesionales con las familiares. Contrariamente, los chicos jóvenes no están incorporando al mismo nivel el cuidado de ellos mismos ni las responsabilidades domésticas como responsabilidad individual y social, hecho que puede conducir, como hasta ahora, 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 desprende que la mayoría de los chicos todavía asocian las tareas domésticas con un trabajo aburrido, inferior y típico de las mujeres.

Desde la sociología, con un enfoque feminista, históricamente se ha intentado analizar el trabajo del cuidado con el propósito de incluirlo en el concepto de trabajo que de forma restrictiva sólo incluía el trabajo laboral. Carol Gilligan fue de las primeras en identificar la ética del cuidado de las personas. En los últimos tiempos las instituciones administrativas oficiales han intentado proponer pautas para lo que denominan «conciliación de la vida familiar y laboral». El fenómeno es lo bastante importante para que el Departamento de Bienestar y Familia de la Generalitat de Cataluña sugiera «respetar los buenos hábitos alimentarios y las horas de descanso y recomiende enfrentarse a la mala distribución de las responsabilidades domésticas». De todas maneras, estas iniciativas corresponden a una doble moral que dice impulsar medidas sociales que no tienen ningún tipo de financiación y que, lógicamente, han tenido poco éxito hasta ahora. La mayoría de las iniciativas persiguen la conciliación de la vida familiar y laboral para las mujeres, es decir, la consolidación de dobles y triples jornadas de trabajo. Mientras que para los hombres únicamente se proponen medidas anecdóticas que no suponen una modificación de las horas que dedican al trabajo laboral, respecto al poco tiempo que dedican al trabajo familiar.

Con el concepto de «cuidado» nos referimos al conjunto de actividades y experiencias humanas que realiza cualquier persona que se ocupa del bienestar de los otros y de ella misma. A menudo el cuidado se relaciona con aquellas actividades que nuestra cultura denomina «privadas», de manera que se asocia con el conocimiento doméstico como experiencia de saber cotidiano, que nos ayuda en la toma de decisiones y se relaciona con el bienestar de las personas. El concepto de «cuidado» es relativamente reciente. El *Thesaurus d'Història Social de la Dona* (Thesaurus de historia social de la mujer), de Montserrat Sebastià (1988), editado por la Comisión Interdepartamental de Promoción de la Mujer de la Generalitat de Cataluña, no incluye el concepto «cuidado» en el glosario alfabético. En las temáticas tratadas entre 1800 y 1939, bajo el marco conceptual de la historia, en el campo «trabajo» habla del «trabajo doméstico» y en el campo del «trabajo doméstico» del «servicio doméstico».

Otras investigaciones intentan focalizar el estudio en torno a la articulación del tiempo de vida y el tiempo de trabajo. El debate en torno al trabajo denominado del cuidado comprende dos ámbitos: el trabajo del cuidado instrumental y el trabajo del cuidado de las personas. Quizás no deberían estar tan claramente diferenciados los dos ámbitos, pero el hecho de separarlos permite establecer una gradación y facilita la comprensión a aquellas personas que no están habituadas a reflexionar sobre dicho trabajo o tienen dificultades para entender su importancia para el bienestar de la población y la necesidad de que todo el mundo, hombres y mujeres, lo llevemos a cabo.

Los saberes y los conocimientos prácticos necesarios para el funcionamiento de una casa: limpieza, compra y cocinado de alimentos, cuidado de la ropa, incluido el cuidado de las personas, no son visibles según los patrones sociales. Este conocimiento tiene género, ya que lo han desarrollado más las mujeres que los hombres, y es fruto del desequilibrio en el reparto de las responsabilidades domésticas en nuestra sociedad. Podría pensarse que este desequilibrio tiende a disminuir en los últimos años, pero no es así. Según el estudio «Panell de Desigualtats Socials» («Panel de desigualdades sociales») efectuado por la Fundación Jaume Bofill (2003) en Cataluña, la desigualdad se consolida en las parejas catalanas. En un 72% de los casos, el trabajo del cuidado instrumental y de cuidado de las personas recae en las mujeres. Sólo en el 9,7% de las familias estudiadas se comparte al 50% y en un 18% se paga a una persona. En el 15,4% de los hogares los hombres no realizan ninguna labor de cuidado. El estudio se hace entrevistando a todos los miembros de la unidad familiar y se tienen en cuenta aspectos como quién organiza el día de las hijas y los hijos y quién ayuda en los deberes. Otro trabajo del Instituto Nacional de Estadística de Madrid (2003) indica que las mujeres dedican el triple de tiempo que los hombres a labores de cuidado. Hemos pasado de una situación en la que los hombres afirmaban abiertamente que no hacían nada en casa, sin ningún problema, a la situación actual en la que los hombres dicen que «ayudan» a las mujeres en las tareas de la casa, pero la responsabilidad y la organización recae mayoritariamente en

las mujeres. Con el inconveniente de que el imaginario colectivo, el conjunto de creencias y fantasías que acompaña la masculinidad y la feminidad hegemónicas, continúa asignando la responsabilidad, organización y realización de las labores de cuidado a las mujeres, aunque a veces esto ya no se corresponda con la realidad de determinadas unidades familiares.

El conocimiento establecido es un discurso articulado (elabora teorías sobre lo que sucede), tiene género (presenta un desequilibrio entre lo que han desarrollado las mujeres y los hombres) y se expresa mediante narraciones. Un factor determinante de este desequilibrio es el reparto de las responsabilidades domésticas en nuestra sociedad. Los saberes asociados a lo que tradicionalmente se denomina conocimiento doméstico, y a cuidar a los demás, son la parte del patrimonio pedagógico que el sexismo ha ocultado a nuestros ojos, de manera que hacerlo público es atravesar una barrera social muy sólida; ahora bien, estas prácticas de cuidado son de gran importancia para el bien público porque también tienen aplicaciones en muchos aspectos de la vida social. Se establece así una relación entre lo doméstico y lo público, es decir, una necesidad de abrir las puertas que separan la vida doméstica de la vida pública; de manera que el contexto de aprendizaje del conocimiento doméstico puede tener un papel primordial en la formación de una futura ciudadanía autónoma y responsable que contribuya a fortalecer el entramado de relaciones cívicas entre las personas.

Revalorizar las prácticas de cuidado como contenido curricular en el marco escolar es potenciar que el alumnado tome conciencia de la importancia de establecer relaciones interpersonales satisfactorias en el ámbito escolar y en el familiar, entre otros; en los intercambios intelectuales, los trabajos en equipo y los proyectos comunes; que valore las aportaciones de los diferentes miembros de su núcleo familiar y que colabore en la construcción de unas relaciones interpersonales basadas en el conocimiento propio y en el de las otras personas; en el respeto que se deriva de la coordinación de intereses, deseos y expectativas, de sentimientos y emociones y de ideas propias con las de los demás; la gestión no violenta, no sexista, no racista, adecuada y

justa de los conflictos; en la reciprocidad de deberes y derechos; y en la solidaridad activa.

Con nuestra actuación intentamos cambiar la cultura escolar, para incluir en ella el aprender a convivir. Esto no será posible sin impulsar un proceso de transformación social que debe implicar a las administraciones, a las instituciones con responsabilidades educativas, al profesorado, a las AMPAS y obtener, como resultado, un cambio de actitud y prácticas del alumnado.

Los objetivos generales de nuestra experiencia son: introducir los conocimientos asociados al cuidado de las personas que tradicionalmente se han considerado propios de la cultura femenina en el sistema educativo; revalorizar los conocimientos de las mujeres y romper con la dicotomía «lo femenino *versus* lo masculino»; acabar con los aspectos sexistas de la ideología de la masculinidad hegemónica y potenciar las responsabilidades sociales entre hombres y mujeres.

La masculinidad hegemónica se caracteriza por la homofobia, es decir, la defensa de la heterosexualidad exclusiva; la misoginia que supone el menosprecio de lo femenino y el uso de la violencia y la falta de recursos para resolver conflictos. Dice Susan Sontag, siguiendo a Virginia Wolf: «Los hombres hacen la guerra. A los hombres (a la mayoría de hombres), les gusta la guerra, porque para los hombres hay una “cierta gloria, cierta necesidad, cierta satisfacción en la lucha” que las mujeres (la mayoría de las mujeres) ni sienten ni disfrutan... que la guerra es un juego del hombre... que la máquina de matar tiene género, y que es el masculino». La violencia contra las mujeres también tiene género y es masculino. La violencia contra las mujeres constituye uno de los elementos que conforman la masculinidad hegemónica. La prevención de la violencia es una necesidad social cada vez más clara, a la vista de las limitaciones que tienen los planes de choque contra la violencia de género, que son urgentes pero no suficientes. Si queremos establecer nuevos modelos de comportamiento entre los hombres y las mujeres que no incluyan la violencia, nada mejor que incidir en todos los momentos de conformación de la masculinidad y potenciar prácticas en la infancia y la adolescencia que ofrezcan modelos

diferentes de relación a los futuros hombres y mujeres. Valorar la solidaridad activa, el respeto y la convivencia en el trabajo del cuidado puede ayudar a desaprender la violencia.

Para desaprender la violencia, hay que cambiar las relaciones actuales entre hombres y mujeres. Si el alumnado, las chicas y los chicos, toman conciencia de la importancia de establecer unas relaciones interpersonales satisfactorias para la felicidad personal y de las personas de su entorno, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, estaremos haciendo camino para desaprender la violencia, un rasgo implícito en la masculinidad hegemónica. Queremos trabajar para que aprendan a relacionar la felicidad personal con la de las personas de su entorno, para que valoren la importancia de las aportaciones de los diferentes miembros de su núcleo familiar, para una convivencia agradable y una vida afectiva y de relaciones satisfactoria.

Por eso hay que trabajar el conocimiento propio y el de las otras personas, el respeto que se deriva de la coordinación de intereses, deseos y expectativas, de sentimientos y emociones y de ideas propias con las de los demás. Todo esto intentamos incluirlo en el trabajo del concepto de «cuidado» a nivel escolar.

Otro objetivo de nuestra experiencia es el de potenciar la autonomía personal y la colaboración de todos los miembros de la unidad familiar en las tareas de cuidado instrumental y de cuidado de las personas. Potenciar que los hombres y las mujeres sean autónomos, tanto en el ámbito doméstico como en el laboral.

Los bloques de aprendizaje que hemos experimentado incluyen conocimientos relacionados con el trabajo del cuidado instrumental que incluye conocimientos prácticos (la limpieza y el cuidado de la ropa, las preparaciones culinarias, etc.) y otros que hacen referencia al cuidado de las personas y a la gestión de conflictos. En definitiva, nuestro proyecto busca la inclusión de los conocimientos de las mujeres en el conocimiento escolar, potencia la autonomía de todas las personas y equilibra la participación de hombres y mujeres en los ámbitos doméstico y laboral.

3. ¿En qué entornos socioeconómicos hemos trabajado?

Las experiencias que describimos a continuación se han llevado a cabo en un centro de Primaria y en dos de Secundaria de Barcelona.

El CEIP Patronat Doménech es un centro de Educación Primaria ubicado en el barrio de Gràcia. La experiencia se ha llevado a cabo en tres clases de 1º, 2º y 3º de Primaria, con niñas y niños de 6 a 9 años. Las clases acogen una diversidad de alumnado de niveles socioeconómicos y culturales muy diferentes (hijas e hijos de madres que son amas de casa o mujeres de la limpieza y padres que tienen profesiones de carpintero, taxista, pintor, periodista, profesor y arquitecto).

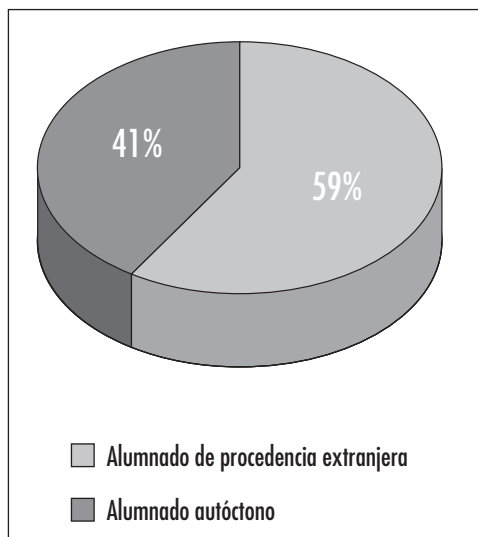
El IES Josep Pla está ubicado en el Turó de la Peira y acoge alumnado del barrio de Horta. La experiencia se ha llevado a cabo en dos clases de 4º de ESO, en dos cursos consecutivos, formadas por chicas y chicos de 15 y 16 años de edad. El primer año han participado 13 chicas y 9 chicos. Una de las chicas era repetidora y se ha dado de baja al cabo de un mes de haber empezado el curso, por lo tanto no incluyo sus datos. Uno de ellos es hijo único, hay tres que tienen dos hermanos, uno que tiene tres hermanos y el resto tienen otro hermano o hermana. Dos chicas pertenecen a familias monoparentales y viven sólo con la madre y tres chicas pertenecen a familias de padres separados y viven con la madre.

Las profesiones de las madres son: ama de casa (2), vendedora (4), enfermera (3), administrativa (3), funcionaria, profesora (3), asistente social, pintora, dependienta y trabajos temporales. Las profesiones de los padres son: cocinero (2), profesor, delineante, técnico informático, dependiente, editor, asistente social, funcionario, arquitecto, farmacéutico, empresario y abogado.

En el segundo año de la experimentación, la clase de 4º de ESO está formada por 11 chicas y 12 chicos de 15 y 16 años. Una chica y un chico son repetidores. En cuanto a las familias a las que pertenecen, cuatro son hijas o hijos únicos, trece tienen un hermano o una hermana, y seis tienen dos hermanos o hermanas. Algunas de las profesiones de las madres son: ama de casa (4), limpieza de casas (2), enfermera (2), funcionaria, administrativa, dependienta (3), médica, herbolaria, telefonista, cocinera, estilista y portera, entre otras. Las profesiones de los padres son: conserje, conductor (2), fotógrafo, lampista, director comercial, funcionario, guardia urbano, policía autonómico, profesor, joyero, médico, herbolario, recepcionista, repartidor (2) y camarero, entre otras. Sólo hay un padre en el paro.

El IES Eugeni d'Ors está situado en el populoso barrio de Collblanc y pertenece a Hospitalet de Llobregat, aunque recibe alumnado de Barcelona por su situación fronteriza entre las dos poblaciones. El instituto acoge una población de 310 alumnos formada fundamentalmente por hijos e hijas de familias trabajadoras autóctonas y extranjeras en la proporción que muestra el gráfico.

La mayoría de la población escolar de origen extranjero procede de América Central y del Sur y una pequeña parte procede de otros países como Bulgaria, Paquistán, o Marruecos, lo cual obliga a dedicar muchos recursos a facilitar el aprendizaje de la lengua catalana.



El centro es relativamente nuevo ya que se creó en 1997, aunque el edificio proviene de una vieja escuela de Primaria adaptada a las necesidades de un centro de Secundaria. Actualmente cuenta con dos líneas de ESO y bachillerato.

La experiencia se llevó a cabo en el departamento de Ciencias Experimentales en una asignatura optativa de segundo de ESO titulado «Supervivencia. Autonomía personal y conocimientos domésticos». Las discusiones previas en el departamento dejaron aflorar algunas concepciones del profesorado sobre los contenidos de la enseñanza; mientras se consideraba conveniente la inclusión de reflexiones sobre el desigual reparto de las tareas domésticas entre mujeres y hombres en las familias, había más reticencia al considerar objeto de estudio y práctica el adiestramiento para la realización de las mismas en el horario escolar. Quizás tras esta resistencia subyace una idea restrictiva del concepto de ciencia y la consideración de que determinados aprendizajes o destrezas se tienen que realizar en casa. De todas maneras la asignatura optativa se llevó a cabo sin ningún impedimento. El grupo-clase estaba constituido por 9 chicas y 13 chicos. Dos alumnos tuvieron una asistencia irregular por problemas de absentismo. Respecto al país de origen 8 eran extranjeros, aunque sólo tres eran recién llegados, y el resto nacidos en Cataluña.

4. ¿Qué metodología hemos seguido?

No podemos afirmar que hayamos sido muy rigurosas ni ortodoxas a la hora de seguir una metodología única en el primer diseño de las actividades. Cada una de nosotras viene de tradiciones pedagógicas y didácticas diferentes. Y este aspecto ha facilitado que nuestro trabajo final haya sido más rico de lo que pensábamos en un principio, aunque en algún momento no nos ha permitido ir tan deprisa como habríamos deseado.

En el conjunto de la experimentación hemos seguido las pautas de la investigación-acción que, en este caso, se dirige a superar los obstáculos que limitan la introducción de prácticas no sexistas, acercando al profesorado al análisis del sexismo en el centro. Otra cosa es conocer inmediatamente las soluciones y estar dispuesto a introducir todo tipo de modificaciones en la práctica educativa. La investigación-acción es, por lo tanto, fundamental, tanto para que el profesorado se percate de la distancia entre conocer el problema y aplicar «recetas» que lo solucionen como para que acceda a la complejidad y multicausalidad de éste y, en consecuencia, al diseño detallado y secuenciado de las acciones.

Así pues, tras la fase de sensibilización, donde el grupo de trabajo (profesoras que llevan a cabo la implementación de las actividades) investiga las principales manifestaciones de sexis-

mo en la escuela para producir cambios en la conciencia que posibiliten el cambio de prácticas, el profesorado da prioridad en las aulas y en el currículum al trabajo del cuidado identificado como problemático, ámbito en el que concentra los esfuerzos de investigación, reflexión y experimentación de los cambios. La investigación que se lleva a cabo en esta fase va directamente dirigida al contraste de hipótesis problemáticas, identificadas por el profesorado. El agente externo, en este caso el Equipo de Educación en Valores del Instituto Municipal de Educación de Barcelona, tiene un doble papel: por un lado, continúa realizando el apoyo metodológico y técnico necesario para facilitar la labor investigadora del grupo de trabajo; al mismo tiempo, interviene en determinados momentos del proceso, subrayando las contradicciones entre los avances realizados desde un punto de vista discursivo y las limitaciones en las interpretaciones y en las consecuencias sobre la práctica.

La metodología seguida en el diseño de las actividades ha sido el ciclo de aprendizaje. Para ello, hay que tener en cuenta el punto de partida de la clase en lo que se refiere a sus ideas iniciales y experiencias previas. Para acercarnos a estas ideas previas se pueden hacer algunas actividades introductorias para conocer la situación del alumnado y facilitar la reflexión sobre el marco familiar o entorno de referencia de manera que hablen de sus experiencias, que las contrasten, que hagan consultas en casa para aclarar dudas como forma de reconocer autoridad a los conocimientos de las madres y algunos padres que desarrollan las tareas domésticas. En la expresión de ideas y en los debates, de forma dinámica, el alumnado interacciona con sus iguales partiendo de sus experiencias previas y de su entorno social. Es importante hacer también trabajo en grupos cooperativos, donde se combina la elaboración individual de ideas con la puesta en común de las opiniones del grupo al conjunto de la clase.

El ciclo de aprendizaje sirve para introducir una idea nueva en clase. Las actividades en un ciclo de aprendizaje están secuenciadas de acuerdo con diferentes etapas que se siguen en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la fase de exploración del concepto o la idea, la fase de introducción del concepto, la de

estructuración y la de aplicación del concepto. Para el profesorado es útil conocer las diferentes fases del ciclo de aprendizaje de un conocimiento o una idea porque eso modifica la intervención didáctica y la gestión del aula. No se puede trabajar «el cuidado de las otras personas» siempre de la misma manera, en la fase de introducción de la idea que en la fase de estructuración del mismo conocimiento, ya que el alumnado no tiene la misma idea que el profesorado de lo que se entiende por «cuidado de las otras personas».

Un ejemplo de ciclo de aprendizaje en la química de la cocina sería para aprender a hacer pasteles y trabajar el concepto de cambio químico. En la fase de exploración, utilizo un cuestionario para intentar conocer las ideas del alumnado en torno al concepto de cambio químico y cuáles son los mejores ejemplos de cambio químico. Se observa en la exploración que un sector del alumnado no distingue entre cambio físico, cambio de estructura y cambio químico.

En la fase de introducción del concepto propongo la realización de un bizcocho y explico la reacción química, a nivel macroscópico y microscópico, que tiene lugar entre los dos componentes de la levadura que producen el gas que hace subir el bizcocho. Para la fase de estructuración del cambio químico, hacemos caramelo a partir de azúcar y otros cambios químicos en situaciones culinarias. Para la fase de aplicación propongo hacer una actividad de evaluación mutua en la que el alumnado tiene que elaborar un texto sobre «Los cambios químicos en la cocina», justificando los cambios a nivel macroscópico y microscópico y dando su opinión personal por escrito.

En la optativa de tecnología de los tejidos, la fase de exploración corresponde al momento en que se pregunta a la clase quién sabe planchar, por ejemplo, y quién lo hace en casa. La fase de introducción corresponde a la clase en que la profesora da información por escrito sobre los diferentes tipos de tejidos y la posición de los botones de la plancha (un punto, dos puntos...) y la fase de aplicación para las chicas y los chicos que no lo han hecho nunca corresponde a la clase en que planchan las diferentes camisetas y jerséis que tienen.

En la clase de tutoría, la fase de exploración es aquella en la que se pasan los cuestionarios iniciales. Creo que la fase de introducción de una nueva idea se produce en diferentes momentos. Por ejemplo, en mi experiencia en tutoría, en la segunda sesión tuve que introducir que «el cuidado de las otras personas» es una labor necesaria para su supervivencia. Después, en la tercera sesión, la introducción de las ideas de autonomía y supervivencia personal y el intento de dar nuevos significados a las tareas domésticas corresponden a la fase de introducción de nuevos conocimientos.

En 4º de ESO, las otras actividades son de estructuración de los conocimientos que ya poseen: unidad familiar, tipologías de familias, tareas domésticas, distribución equilibrada de las tareas domésticas, etc., y de las nuevas ideas que hemos introducido: cuidado de las otras personas, autonomía y supervivencia personal.

En mi experiencia en la tutoría, la única actividad que se podría considerar de la fase de aplicación fueron los comentarios escritos después de ver los reportajes aparecidos en los medios de comunicación y el cartel que hizo una parte de la clase capitaneada por las delegadas del curso.

Para realizar nuestra experiencia, los recursos materiales y la infraestructura necesaria se encuentran en la cocina de los centros: cocina, fogones eléctricos, una nevera, un horno, un microondas, una lavadora, una plancha de vapor, una tabla de planchar y un fregadero; y los utensilios de cocina: cazuelas, tarros, moldes para pasteles, sartenes, batidora, platos, vasos, cubiertos, detergentes, etcétera.

II. Las experiencias en el aula

1. La corresponsabilidad y la autonomía en las labores de cuidado familiar

La experiencia que hemos desarrollado en Primaria tiene sus raíces en el trabajo hecho en clase, para que el alumnado tome conciencia, a través de los intercambios intelectuales, los trabajos en equipo y los proyectos comunes, de la importancia de establecer unas relaciones interpersonales satisfactorias.

Para que el alumnado construya unas relaciones interpersonales basadas en el respeto que deriva de la coordinación de sentimientos, de emociones y estados de ánimo, de expectativas, deseos e intereses, realizan un aprendizaje que contempla dos vertientes de las relaciones interpersonales: los sentimientos que los acompañan y los conflictos que se derivan de ellos.

El hecho de aprender a reconocer los propios sentimientos y estados de ánimo, y a localizar las causas, evita, por ejemplo, que descarguen las consecuencias de un estado de ánimo negativo en una persona –compañera o de la familia– que no tiene nada que ver. Saber detectar los sentimientos de las compañeras y compañeros, pero también los de las personas adultas, les permite relacionarse de forma más satisfactoria. Imaginar maneras de incidir sobre las causas de los sentimientos y los estados de ánimo, les proporciona la autonomía afectiva necesaria para responder adecuadamente a la variada problemática emocional y de relación en la que a menudo nos hallamos inmersos.

Por otro lado, la reflexión de conflictos hipotéticos, diferentes a los habituales en los centros de enseñanza, pero en los que están implicados, les permite desarrollar una metodología de análisis y de resolución de conflictos adecuada. Aprenden a reflexionar sobre los problemas de relación, a buscar las causas y a pensar soluciones adecuadas y justas para afrontarlos y evitarlos en el futuro.

Cuando se aplica al análisis y a la resolución de problemas cotidianos, el aprendizaje se carga de sentido y se consolida la metodología aprendida. Cuando el alumnado es capaz de resolver, de manera adecuada, conflictos que le son familiares pero en los que no está implicado, es el momento de incorporar, como objeto de análisis, los conflictos reales. A partir de un momento dado, la maestra invita a las personas que protagonizan un conflicto a explicarlo al grupo-clase. Quien aparece inicialmente como víctima, plantea el conflicto. Cuando cada una de las personas involucradas explica su versión de los hechos, se busca consensuar una historia en la que todas ellas estén de acuerdo. A continuación se abre una ronda de preguntas, dirigida a las personas protagonistas del conflicto, a través de la cual el grupo intenta entender los motivos del enfrentamiento. Una vez localizadas las causas, se inicia una segunda ronda de ideas encaminadas a solucionar el conflicto. Cada una de las soluciones propuestas se evalúa de manera crítica, en un proceso en el que participa todo el mundo. Algunas de ellas son desestimadas. Las valoradas como justas y adecuadas son recogidas en un papel y regladas a las partes en conflicto. Pasado un tiempo y una vez puestas en práctica, el grupo evalúa su validez.

Cuando un grupo de veinticinco niñas y niños comprueba la eficacia de reflexionar juntas en torno a unos conflictos históricamente dejados en manos de personas adultas, suceden varias cosas. La conciencia de una mayor autonomía intelectual aumenta paralelamente la autoestima individual y, en estrecha relación con la autoestima, se va construyendo una conciencia del grupo poderosa y solidaria. Cada vez son más las personas del grupo que reclaman que su problema sea tratado por el colectivo.

La generalización de los aprendizajes en la vida cotidiana exige de nosotros, profesionales de la educación, que incorporemos una nueva mirada hacia nuestro alumnado, que los pensemos como personas a las que van dirigidos, pero también como chicas y chicos protagonistas del conocimiento. Sujetos con ideas, pero también con sentimientos y estados de ánimo que influyen en sus formas de analizar la realidad, de aprender. Una mirada que pasa por incorporar los factores afectivos y de relación como elementos fundamentales para el aprendizaje, por dedicar un tiempo, dentro del horario escolar, a reflexionar conjuntamente y a dar respuesta a las distintas inquietudes que ellas y ellos presentan. Se trata de que también las relaciones interpersonales pasen a ser objeto de estudio dentro del aula.

Y en este contexto de trabajo, referido a las relaciones interpersonales, es donde se inscribe la segunda parte de la experiencia, una parte de la cual os ofrecemos a continuación con más detalle.

Descripción de la experiencia realizada en las aulas de Primaria

Esta segunda parte de la experiencia pretende que niñas y niños generalicen lo aprendido en el ámbito familiar, que vean la necesidad de corresponsabilizarse de que las cosas funcionen mejor también allí. No se trata únicamente de que hagan labores de cuidado instrumental –barrer, planchar o cocinar–. Queremos que sepan, también, detectar los estados de ánimo de las personas del núcleo familiar, que puedan ayudarlas cuando están preocupadas o tristes, que tengan las herramientas necesarias para, incluso, mediar en los conflictos que puedan darse entre ellos.

Las actividades que presentamos a continuación aparecen agrupadas en bloques. Las correspondientes a cada bloque pueden durar varias sesiones.

Primer bloque

En la primera sesión, la maestra pide a la clase que expliquen con quién viven. Cada niña y cada niño describe a su familia. A partir de la descripción, forman grupos: según vivan con el padre y la madre, con los padres y hermanos, con la madre, con la madre y la abuela, etc. Cada grupo se instala en un lugar diferente de la clase.

Se reparte a cada persona una hoja, que lleva el título «Mi familia» y se les pide que dibujen a las personas que viven en su casa y que señalen la relación que hay entre ellas. Cuando han acabado los dibujos, se les anima a pensar en las cosas positivas que encuentran en su unidad familiar y a explicarlas en la hoja. A continuación, se les dice que apunten, también, las cosas que suceden en casa que no les gustan.

Éstas son algunas de las que valoran como cosas positivas: «Me gusta que mi madre me pregunte cómo me ha ido cuando llego de la escuela», «Me gusta que mi padre o mi hermana jueguen conmigo», «Me gusta que mi madre me dé la merienda», «Me gusta mucho que me hagan “mimos”», «Me gusta que cenemos todos juntos». Entre las que consideran negativas, hemos seleccionado las siguientes: «No me gusta que mi hermano me coja los juguetes», «No me gusta que mi madre me riña», «No me gusta que mi padre me pegue», «No me gusta tener que recoger los juguetes» y «No me gusta tener que ordenar mi habitación».

Segundo bloque

La maestra plantea en la clase la siguiente pregunta: «¿Qué hay que hacer en una familia para que todo el mundo esté contento?» y se abre un debate al respecto en el que se intenta que se implique todo el grupo. Después del debate comienza un juego de simulación. Se les pide que formen grupos de tres o cuatro y que imaginen que todas las personas del grupo son integrantes de una misma familia. Se añaden más datos a la simulación: tienen entre 7 y 16 años, su padre y su madre tienen que ausen-

tarse de casa durante cuatro días, por motivos familiares –una tía ha tenido una niña y tienen que ir a visitarla–, y ellos y ellas tienen que quedarse solos en casa los cuatro días.

Cuando todo el mundo ha entendido el juego, se les invita a hacer una lista de las cosas necesarias para que la casa funcione mientras la madre y el padre están fuera. Se les aclara que tienen que hacer referencia tanto a cosas relacionadas con el cuidado instrumental –comprar, cocinar, limpiar– como a las que tienen que ver con las necesidades afectivas de los miembros de la familia o con sus problemas de relación.

Una vez que han confeccionado las listas, se hace una puesta en común de su contenido mientras se recogen en la pizarra las diferentes tareas contempladas: lavar, barrer, preparar la comida, sacar la basura, poner y quitar la mesa, hacer la lista de la compra, cuidar al perro, ponerle el termómetro a alguien que se encuentra mal, comprar flores, etc.

A continuación se pide que cada grupo haga un cuadro de doble entrada, en el que consten las tareas que se han recogido en la pizarra, por un lado, y los días de la semana, por otro. Se les explica que, partiendo de que son miembros del mismo núcleo familiar, tienen que repartirse las tareas de la manera más equitativa posible, vigilando que todas queden cubiertas durante los cuatro días que supuestamente van a vivir sin las personas mayores de la familia. La distribución se recoge en el cuadro de doble entrada que tienen en la hoja. En una sesión posterior se hace la puesta en común de la distribución de las tareas que ha hecho cada grupo. Cada exposición va seguida de la valoración, por parte del grupo, del grado de justicia en el reparto de los trabajos, teniendo en cuenta las características de cada uno de los miembros del grupo (no se le exige lo mismo a una persona de 7 años que a una de 16, pero ambas han de colaborar).

La actividad finaliza proporcionándoles otra hoja, con el mismo cuadro anterior de doble entrada, y pidiéndoles que lo rellenen, recogiendo esta vez la distribución de tareas que tiene lugar en su casa, en la realidad. La puesta en común que sigue a esta recogida permite al grupo comparar las dos maneras de repartir las actividades que requiere un núcleo familiar, la que

habíamos considerado ideal y la que viven cada día en casa, y constatar que, en la mayoría de las familias, la madre hace casi todo el trabajo de la casa, las niñas y los niños hacen muy poco y el padre, en el mejor de los casos, sólo hace algunas tareas los sábados y los domingos.

En la última actividad de este bloque, la maestra copia una serie de frases en la pizarra, del tipo: «Las tareas de la casa (planchar, hacer la colada, cocinar, coser, doblar ropa, pasar la aspiradora...) las tienen que hacer las mujeres», «Los hombres no están preparados para cuidar a sus hijos e hijas», «Si alguien de casa está triste, es la madre la que se tiene que ocupar de atenderlo». Se trata de que digan si están de acuerdo, o no, con la afirmación, y que justifiquen su opinión.

Éstas son algunas de las reflexiones recogidas:

- ▶ «En casa todo el mundo tiene la obligación de poner la mesa, porque si alguien no pone la mesa no aprenderá. Sabemos hacer muchas cosas en casa, como cortar pan con el cuchillo, has de tener cuidado con el cuchillo para no cortarte.» (Jorge)
- ▶ «Todos vivimos en una casa y todos tenemos que hacer el trabajo de la casa porque la casa es de todos.» (Laura)
- ▶ «Hay cosas que no sabemos hacer y que tenemos que aprender en clase, como planchar, cocinar, fregar platos...» (Gina)
- ▶ «En las colonias, para no añorar tanto, puedes llevar un muñeco en la mochila y abrazarlo. También sabemos si alguien está enfadado, por la cara que pone y cómo lleva el cuerpo. Alguien está enfadado si está serio, tiene los brazos cruzados y la boca pequeña. En casa tenemos que hacer nuestro trabajo, porque ya somos mayores. Cuando sea mayor alguien no sabrá hacer nada si no aprende. Yo plancho con mi padre, que me coge la mano. Mi madre ya tiene su trabajo: poner la lavadora, hacer su cama...» (Rita)
- ▶ «En las colonias pensaba que mis padres y mi hermano estaban a mi lado para no echarlos tanto de menos. En casa, si llegamos y mis padres están cansados, tenemos que ayudarles: les llevamos los platos si están fregando, así estarán más contentos, les ayuda-

mos a encender el ordenador, les hacemos un masaje... Tenemos que limpiar la casa con los padres y las madres para tener la casa más limpia. Mi madre no tiene veinte manos para hacerlo todo, sólo tiene dos manos. Mi padre también tiene trabajo. Yo ayudo a mi hermano pequeño, siempre recojo los juguetes que saca, porque es pequeño y no puede con todo.» (Alberto)

- ▶ «Hay que aprender a hacer de todo para repartir todo el trabajo de la casa. Si tenemos un hermano pequeño ayudamos a mamá a darle el biberón.» (Xènia)
- ▶ «No tienen que barrer sólo las madres o las niñas, también tienen que hacerlo los padres. Hay que hacer un poco cada uno para repartir el trabajo y así todo el mundo lo sabrá hacer.» (Haizea)
- ▶ «Estamos aprendiendo a barrer, coger la escoba con una mano en un lado y la otra en otro. En clase tiramos cosas por el suelo, hicimos un montoncito y lo recogimos con el recogedor.» (Marcos)

Como podemos ver, las aportaciones giran en torno a las maneras como se enfrentan a algunos sentimientos y a la necesidad de compartir las tareas de casa.

Aunque su práctica no siempre se corresponde con sus afirmaciones de lo que tendría que ser. Así, a la pregunta: «Cuando las madres trabajan fuera de casa ¿quién tiene que hacer las faenas en casa?», mientras que Marta responde «Nosotros las hacemos entre los tres y así acabamos antes» y Mireia dice «Mi padre, mi madre y yo, mi hermano pequeño no porque si limpia el DVD lo puede rayar», Jorge recuerda que «Mi padre no está casi nunca», María afirma que «Mi padre y mi madre, porque son mayores» y Marcos, convencido asegura «Yo solo... porque mi madre no puede andar... tiene la pierna rota, se la rompió esquiando».

La explicación que dan algunas de las personas de su realidad familiar pone de manifiesto, ya, una cierta conciencia de lo inadecuado de algunas actitudes y conductas: «Mi padre deja pelos en el lavabo y los tiene que quitar mi madre» y «Mi hermana pequeña es desordenada».

Las opiniones respecto al papel de hombres y mujeres, de niñas y niños en casa, reflejan realidades diversas. A la pregunta «¿Las niñas y los niños tienen que aprender a hacer las tareas de casa?», Sergio contesta: «Los dos, porque si hay dos hermanos no sólo lo hará la niña». Cuando se le pregunta: «¿Quién sabe hacer mejor las tareas de la casa, los niños, las niñas o igual?», Marta responde «Los dos, porque los dos pueden aprender». En cambio, Elena considera que son mejores discípulas las niñas. «Las niñas, porque aprenden muy pronto», dice y continúa «...aprenden de las madres». Para Sergio «El saber más o menos depende de cuando quiera aprender, independientemente de si es niña o niño». María se ratifica en la igualdad: «Todo el mundo tiene que aprender» señala. Y Elena vuelve a intervenir, aclarando «Yo aprendo de mi madre, porque mi padre y mi hermano sólo juegan con el ordenador».

La realización de las tareas domésticas no parece plantearnos ningún problema de identidad sexual. A la pregunta: «Un niño que plancha, ¿es una niña o un niño?», las respuestas son del tipo «Es un niño igual, porque todo el mundo puede planchar».

Curiosamente, niñas y niños coinciden al considerar que las tareas domésticas se pueden aprender en otros sitios, además de en la propia casa. «Sí, en muchos sitios... en el instituto, en casa de un amigo, en la escuela...» comentan.

En lo que se refiere a la calificación de «tareas que se hacen en casa», de actividades como escuchar los problemas, consolar a alguien que está triste o cuidar de una persona enferma, tanto niñas como niños se resisten en los términos siguientes: «No, son trabajos del hospital», «No, los hacen los médicos», «No, son trabajos de mediadores».

Tercer bloque

Incluye actividades destinadas a poner en evidencia que el bienestar de la unidad familiar no depende únicamente del cuidado instrumental sino también de que las necesidades afectivas y de relación de todas las personas estén cubiertas. Lo cual implica

reconocer a la gente adulta como personas, ellas también, con necesidades afectivas.

La clase empieza con una pregunta dirigida al grupo: «¿Creéis que debéis ayudar a vuestro padre y a vuestra madre en las cosas de casa?». Las reflexiones que la suceden permiten empezar a pensar en la madre y el padre a partir de lo que necesitan: «Sí, porque también tienen que descansar», reconocen.

Unas formas de ayuda que, para que sean efectivas, buscamos que tomen la forma de aportaciones concretas por parte de las niñas y los niños. Ir a comprar el periódico, hacer pizzas, limpiar los cristales, hacer la cama, poner y quitar la mesa, poner la lavadora, planchar, sacar a pasear al perro, utilizar el microondas, duchar a los más pequeños, cambiar pañales, ducharse solo, llevarle un café a la madre, no molestar al padre, entretener al bebé, comprar el pan, hacerle «mimos» al padre si está resfriado, explicar un cuento a la hermana pequeña, acompañar a la madre al médico, darle un masaje al abuelo, son algunas de las aportaciones que nuestros niños y niñas ofrecen. Algunas preguntas por parte de la maestra les ayudan a concretar las propuestas:

–*¿Y cómo se hacen los «mimos»?*

–Dando besitos, haciendo caricias, abrazándolos.

–*¿Cómo se puede cuidar de la madre cuando está cansada o del padre cuando está triste?*

–Haciéndoles un regalo, diciéndole que se siente en el sofá, haciendo los trabajos..., preguntar los trabajos que tienen que hacer y cómo se hacen y hacerlos.

–*¿Y cómo se les puede ayudar cuando están enfadados?*

–Si es porque nos hemos portado mal, por ejemplo, que no queríamos recoger los juguetes, pues recogerlos, si mi hermano pequeño llora y mi madre está enfadada, entretenerlo hasta que mi madre se ponga tranquila, cuando no quiero ir a dormir temprano, obedecer a mi madre cuando me dice que al día siguiente tendré sueño.

Cuarto bloque

Las actividades de este bloque pretenden introducirlos en el aprendizaje de tareas como barrer, planchar y limpiar cristales.

Para iniciarlos en la actividad de planchar, en primer lugar se les pide que traigan una pieza de ropa cualquiera. Cuando todo el mundo la ha traído, se procede al aprendizaje. Para empezar, la maestra les dice que escenificará todas las acciones necesarias para realizarla. Les pide que pongan mucha atención, porque, después, repetirá la secuencia de las acciones a medida que ellas y ellos le den la orden correspondiente para realizarlas. Les aclara que si una orden no se da cuando corresponde, interrumpirá la acción hasta que la rectifiquen. De esta forma el grupo va descomponiendo la actividad de planchar en todas las acciones que la componen: coger la tabla de planchar con las dos manos, una a cada lado, apretar la palanca hacia arriba, poner la plancha a la altura adecuada, enchufar la plancha, colocar la plancha en el sitio correspondiente de la tabla, extender la pieza de ropa sobre la tabla, vigilando que no queden arrugas, doblar la pieza de ropa, guardar la ropa y recoger la tabla.

A continuación se hace el análisis de las acciones que no es conveniente realizar mientras se plancha, de las precauciones que hay que tomar. Se les hace diferenciar, por ejemplo, cuando la plancha está enchufada de cuando está desenchufada, relacionando este hecho con el calor que va adquiriendo y con la posibilidad de quemarse. Aprenden también que cuando la plancha está colocada sobre la tabla, hay que evitar mover ésta, porque puede caerse la plancha, y porque alguien puede hacerse una quemadura. Y se trabaja la coordinación del movimiento de ambas manos cuando una de ellas guía la plancha.

Cuando toda la clase tiene claras las acciones necesarias para desarrollar la actividad de forma adecuada, empieza la clase práctica de plancha, que es seguida muy de cerca por la persona adulta. Cada niña y cada niño coge la pieza de ropa que ha traído de casa. Por orden y de manera consecutiva, cada cual procede a planchar su pieza respetando la secuencia de acciones que se ha mostrado como necesaria. El resto del grupo sigue de cerca la

actividad, e introduce elementos de crítica y, en caso necesario, hace las propuestas de rectificación correspondientes. Puede suceder, por ejemplo, que a la hora de montar la tabla de planchar alguien no se coloque de la manera correcta y se encuentre con la tabla entre las piernas. Con la ayuda de las indicaciones del grupo, corrige la posición y continúa desarrollando la actividad. O puede suceder que no extiendan la ropa antes de empezar a planchar y quede más arrugada que al principio.

Acabada la actividad se hace una valoración conjunta y oral de su dificultad y se comenta la satisfacción de realizarla adecuadamente. Una persona señala, por ejemplo, que para desplegar la tabla no es necesario hacer fuerza sino saber realizar correctamente la acción. Otra comenta que de ahora en adelante vigilará que su hermano pequeño no toque la plancha mientras esté caliente. Una niña explica la dificultad que le ha representado planchar las mangas de una blusa.

La siguiente sesión tiene como objetivo profundizar en los conocimientos adquiridos anteriormente a través del dibujo y la escritura. Se reparte una hoja a cada persona, dividida en seis partes, y se les explica que han de reproducir las acciones más importantes que han realizado para planchar una pieza de ropa, mediante dibujos acompañados de explicaciones complementarias. Antes de empezar la actividad se hace un recordatorio oral y conjunto de las acciones que tendrán que quedar recogidas, por ser las más importantes. Cuando todo el mundo acaba la actividad se ponen en común algunas de las producciones, analizando si recogen, en el dibujo y con la escritura, la secuenciación correspondiente.

La misma metodología se utilizará con las demás tareas de cuidado instrumental que nos hayamos propuesto trabajar (limpiar cristales, barrer, quitar el polvo, doblar ropa...).

Quinto bloque

Las actividades de este bloque proponen trabajar el cuidado de las otras personas y de los espacios físicos. Si partimos de que un

espacio físico agradable influye en el estado de ánimo y mejora las condiciones de trabajo y de relación, pretendemos implicar a las niñas y los niños en la propuesta de iniciativas que mejoren o modifiquen el ambiente físico de la escuela.

Se les pide que formen equipos de 3 o 4 personas y se les explica que seleccionaremos diversos espacios del aula y fuera del aula (pasillos, patio, sala de ordenadores, lavabos, sala de música, etc.) que consideren que necesitan cambios para mejorar su aspecto, y haremos una propuesta al respecto. La propuesta puede referirse tanto a la limpieza del espacio en cuestión como a su decoración o a la distribución de los elementos que la componen.

Se pide que cada grupo escoja un espacio de la escuela que le gustaría renovar y empiece a pensar una propuesta al respecto, consensuada por el equipo. Se les comenta que debe ser una propuesta original y realista, que se pueda llevar a cabo. Se les explica que de entre todas las propuestas se escogerán las mejores y las más trabajadas y se intentará convencer a las instancias correspondientes –Claustro, equipo directivo– para que se pueda llevar a cabo realmente.

La propuesta ha de incluir planos del espacio respectivo, incorporando los cambios, una relación escrita de todo el material necesario para llevar a cabo la propuesta, una explicación detallada de la misma y una relación de las repercusiones que tendrán en la vida escolar. Para realizarla cada equipo dispondrá, como mínimo, de tres hojas. La actividad puede desarrollarse a lo largo de varias sesiones. Se trata de que las diferentes propuestas contemplen todas las posibilidades del espacio en cuestión, pero también todas las dificultades que pueden surgir en su realización, para darles respuestas.

Cuando todos los equipos han acabado la actividad se les pide que preparen el aula y las mesas para hacer una exposición de las diferentes propuestas, que constará de dos partes. En la primera, cada trabajo se exhibirá en diferentes espacios del aula, habilitados para que todas las personas del grupo puedan verlos mientras pasean. La segunda parte será una exposición oral, en la que cada equipo explicará a la clase los diferentes aspectos

de su propuesta. En la exposición tendrán que intervenir todas las personas del grupo. Después de cada exposición se abrirá un turno de preguntas, en el que las personas del grupo podrán hacer comentarios, plantear dudas, hacer críticas, explicitar los aspectos del proyecto que gusten y las razones.

Acabadas las diferentes exposiciones, se vuelven a exponer los trabajos en diferentes espacios de la clase, para que todo el mundo pueda echarles una ojeada y decidir cuál, entre ellos, considera merecedor de ser llevado a la práctica, teniendo en cuenta las consignas dadas para realizar el trabajo. Se les comenta que cada uno de los votos deberá ser razonado en público de forma convincente. Se procede a la votación. Los trabajos más interesantes se llevarán al Claustro como propuesta que tendrá que realizarse, total o parcialmente.

Acabada esta actividad, se propone la generalización de lo aprendido en los espacios familiares. Se les pide que piensen qué aspectos físicos y de relación les gustaría modificar de su casa. Se les explica bien que tienen que ser cambios referidos al espacio o a los objetos, y también, cambios en las maneras de funcionar de la unidad familiar. El objetivo, en último término, es que la convivencia sea más agradable. A continuación se reparten tres hojas a cada persona, y proceden a traspasar la propuesta a las hojas. Como en la actividad anterior, una de las hojas está dedicada a los planos del espacio de la casa a modificar, otra al material necesario y la tercera a la explicación detallada de la propuesta de cambio físico y de cambio de relaciones.

A continuación os ofrecemos, como ejemplo, algunas de las propuestas hechas, referidas a las relaciones: «Cuando cenamos, si no viésemos la televisión, sería más agradable», «Si cuando me enfado mi madre, en lugar de preguntarme enseguida, dejase pasar un poco de tiempo, todo sería más fácil», «Si mi padre no trabajara tanto el fin de semana, podríamos salir juntos de paseo», «Si cuando mi hermana pequeña llora, mi madre me preguntara antes de reñirme lo que ha pasado, no me castigaría sin razón».

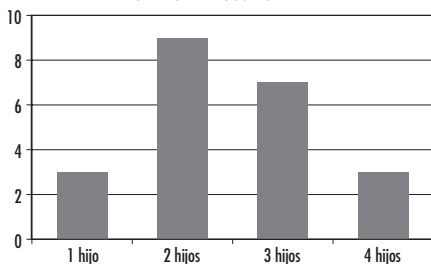
2. La experiencia en una asignatura optativa

El origen cultural diverso del alumnado queda reflejado en el análisis del reparto de las tareas domésticas, ya que el hogar de un chico de origen paquistaní, el encargado de hacer la comida era un tío, lo cual contrastaba con el resto de situaciones en las

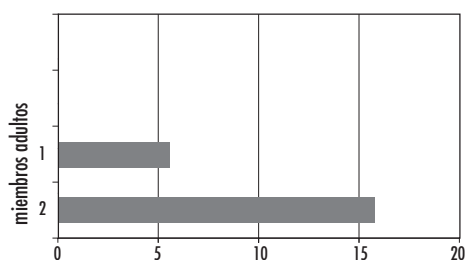
que eran las madres las que mayoritariamente se encargaban de ello. También pudimos observar cómo el cuidado de las personas mayores era considerado un deber moral entre el alumnado de origen latinoamericano.

Los grupos familiares se analizaron en las primeras actividades, en las que trabajamos los diferentes tipos de unidades familiares. Lo que se pretendía era proporcionar una visión real de las familias de la clase y romper el estereotipo de unidad familiar compuesta por madre, padre e hijos e hijas. Los resultados hablan solos: en la clase existen diferentes modelos familiares, tanto en lo que

NÚMERO DE HIJOS POR FAMILIA



NÚMERO DE PERSONAS ADULTAS POR UNIDAD FAMILIAR



se refiere a la presencia de personas adultas como al número de hijos e hijas. Los gráficos resumen la diversidad presente en la clase.

Uno de los aspectos más trabajados en las sesiones de la clase fue la discusión sobre el reparto de tareas domésticas, la reflexión sobre las posibles causas del actual desequilibrio y la propuesta de posibles soluciones.

Resumen de las actividades realizadas

Podríamos dividir las actividades en dos grandes bloques. El bloque I incluye las siguientes actividades:

- Las dirigidas a la definición del conjunto de la asignatura optativa: supervivencia, autonomía personal y saberes domésticos.
- Presentación de las diferentes familias de la clase, partiendo de una familia tipo que se presenta como protagonista. Resolución de conflictos.
- Análisis de las tareas necesarias para el mantenimiento de la vida en el hogar por medio de un formulario KPSI, similar al que se recoge en el siguiente apartado.
- Autovaloración de los conocimientos de cada uno, referentes a las diferentes tareas necesarias para la supervivencia.
- Análisis individual y en grupo de quién hace qué en casa en relación con la compra y preparación de comidas.
- Conclusiones del conjunto de la clase y propuestas para cambiar las actitudes.

El bloque II trabaja con las siguientes actividades:

- Actividades relacionadas con la nutrición: conocimientos de los grupos principales de alimentos y de sus propiedades. Confección de un menú equilibrado.
- Actividades relacionadas con la compra de alimentos: confección de la lista, ajuste a un presupuesto, información sobre los precios de los alimentos...

- Preparación de recetas: ensalada de cuscús, almendras garrafiñadas, yogur casero.

Un resumen de las conclusiones del grupo sobre el equilibrio del reparto de las tareas domésticas en casa, en la mayoría de los casos considerados muestra que no había un reparto justo de las tareas. La madre destacaba por ser la que más trabajos hacía. Sólo en tres casos había un reparto equilibrado.

Y sobre las causas de esta desigual participación, las opiniones del alumnado han sido las siguientes: la cultura y las tradiciones, ya que antes las mujeres trabajaban sólo en casa y lo hacían todo. Además se tiene la mentalidad de que las mujeres tienen que hacer esas tareas.

Los rasgos que definen la situación actual son: las mujeres han salido a trabajar fuera del hogar, pero continúan haciendo la mayor parte de las tareas domésticas. Ahora, se han producido algunos cambios, los hombres participan más que antes en las tareas domésticas. Las mujeres trabajan más, a veces tienen que cuidar de sus hijos o hijas ellas solas y, además, trabajar fuera de casa. Las ventajas de saber hacer las tareas domésticas, como la comida, es que se puede tener más autonomía cuando vivamos solos, solas o en pareja. Respecto a las posibilidades de que esta situación se pueda cambiar, el alumnado opina que podrían hacerse: manifestaciones, ponerse en huelga las mujeres en su casa, hacer campañas publicitarias, mentalizar a la gente joven y que cada persona cambie a nivel individual.

En la evaluación final valoramos muy positivamente las clases, aunque nos pidieron más prácticas y menos discusiones. Durante las prácticas de cocina se pasaron cuestionarios para evaluar la participación de cada miembro del grupo en la preparación previa y en la elaboración de la receta. Verbalizaron que es bueno que estas cosas se puedan aprender en el centro, porque «son muy útiles para la vida». Y no sólo «por si he de vivir solo» como decía un chico de la clase, sino también «para repartirse el trabajo cuando se vive en pareja, ya que no es justo que se lo carguen todo las mujeres, como pasa ahora».



Un resumen de sus respuestas es éste:

Hemos aprendido las siguientes cosas:

- a) Los grupos de alimentos y cómo confeccionar un menú completo desde el punto de vista de la salud.
- b) Cómo utilizar convenientemente los utensilios de cocina.
- c) Las tareas necesarias para hacer una comida familiar, que son: considerando las necesidades de las personas que componen la familia, pensar y decidir el menú teniendo en cuenta el presupuesto disponible, comprar las materias primas y los platos.
- d) Que las tareas domésticas son necesarias para nuestra supervivencia y que es responsabilidad de todos los miembros de la familia participar en ellas en la medida de sus posibilidades.

A la pregunta: «¿Qué cosas cambiarías del proyecto?», el alumnado opina que: «Queríamos hacer muchas más prácticas de cocina y no incidir tanto en las cosas teóricas como el reparto de tareas».

3. El trabajo en la tutoría: autonomía personal y saberes domésticos

El primer año de la experimentación en el IES Josep Pla, la profesora desarrolla las clases de tutoría con la ayuda de Judit Pruna, becaria del Proyecto Témpora, que realiza la filmación de las sesiones y colabora en la realización de las actividades.

Primera sesión

Los objetivos de las primeras sesiones de tutoría son: presentar la idea que se ha de trabajar en tutoría y facilitar la comprensión de lo que significa «Supervivencia personal y saberes domésticos», así como el objetivo global del trabajo que haremos. Por otro lado queremos evaluar las actitudes iniciales, respecto al reparto equitativo de las tareas domésticas entre los sexos y evaluar lo que creen que saben de las habilidades o destrezas de determinadas tareas domésticas.

Los Cuestionarios iniciales son los siguientes:

1. A continuación tienes una serie de frases que expresan opiniones. Léelas con atención y pon una cruz en el lugar correspondiente, según estés de acuerdo, en desacuerdo o no tengas opinión.

PREGUNTAS	De acuerdo	En desacuerdo
Las tareas domésticas tienen que hacerlas fundamentalmente las mujeres.		
Cuando las mujeres trabajan fuera de casa, las tareas domésticas tienen que repartirse entre los miembros de la familia.		
Los chicos y las chicas tienen que aprender por igual a hacer, y compartir, las tareas domésticas.		
Las chicas heredan de sus madres las habilidades para hacer las tareas domésticas.		
En la escuela se puede aprender a hacer las tareas domésticas.		
Escuchar problemas, consolar a una persona disgustada, cuidar a una persona enferma son tareas domésticas.		
Si un chico hace las tareas domésticas podemos decirle que es un «marica».		
El cuidado de las hijas y de los hijos es cosa de las madres.		
Los hombres y los chicos no hacen tantas tareas domésticas porque no saben hacerlas.		
Las mujeres nacen con una habilidad especial para hacer tareas domésticas.		

2. A continuación tienes una serie de preguntas sobre determinados saberes domésticos. Pon la fecha de hoy donde corresponda y contéstalas según el baremo que tienes a continuación. Se trata de que reflexiones sobre tus habilidades para desarrollar estas tareas.

Baremo: 1: No sé nada. 2: Sé un poco. 3: Lo sé hacer bien. 4: Podría enseñarle a un amigo o amiga.

PREGUNTAS	Fecha	Fecha
¿Podrías explicar qué hay que hacer para preparar un plato en la cocina?		
¿Sabrías explicar cómo se pone una lavadora?		
¿Cómo se hace la limpieza de una habitación?		
Para planchar una pieza de ropa hay que...		
Si tengo que ir a comprar la comida de casa...		
Si alguna persona de casa se encuentra mal, tengo que cuidar de ella...		
Si en casa alguien está triste o tiene problemas, hay que...		

Durante la sesión, al pasar los cuestionarios enseguida se crea mucho ambiente en la clase. No plantea ningún problema hacerlo en tutoría, una clase en la que normalmente no se hace nada, ya que sólo se tienen que poner cruces. Ante los comentarios de los chicos, procuro cortar las primeras acusaciones de «machistas», para crear un buen clima de discusión en la clase, diciendo que tenemos que respetar todas las opiniones. Todo el mundo habla a la vez, pero hay un buen clima y parece que la mayoría expresa su opinión.

En el cuestionario inicial, veintidós chicas y chicos dicen que están en desacuerdo con la primera idea: «Las labores domésticas tienen que hacerlas fundamentalmente las mujeres».

Con la segunda idea: «Cuando las mujeres trabajan fuera de casa, las tareas domésticas tienen que repartirse entre los miembros de la familia» 19 personas dicen que están de acuerdo y 3 chicas no opinan, porque creen que se tienen que repartir siempre.

Con la tercera idea «Los chicos y las chicas tienen que aprender por igual a hacer, y compartir, las tareas domésticas», 21 personas dicen que están de acuerdo, pero un chico está en desacuerdo.

Con la cuarta idea «Las chicas heredan de sus madres las habilidades para hacer las tareas domésticas», sólo hay dos chicas que están de acuerdo y dicen que es así porque se las ven hacer a la madre y afirma con orgullo: «Yo ya podría llevar sola una casa». Entre las chicas hay dos posiciones: aquellas que defienden ante los chicos que hay que compartir las tareas domésticas y dicen que ellas ya lo hacen todo en casa y se sienten superiores a los chicos; y un segundo



grupo que no considera el tema demasiado importante, adoptan un aire de superioridad y no se molestan en hablar. Los chicos, entre risitas, adoptan actitudes casi infantiles. En la discusión surgen ideas del tipo: «Los chicos no aprenden, porque no se fijan, porque no lo quieren hacer: Los chicos se fijan en lo que hacían sus padres antiguamente». Esta afirmación no parece corresponder a la situación actual ya que el padre de Marcos, el chico que ha hecho el comentario, habitualmente cocina y friega los platos.

Con la quinta idea: «En la escuela se puede aprender a hacer las tareas domésticas», 7 personas están de acuerdo y 12 en desacuerdo. La idea mayoritaria en la clase es que hasta ahora eso no se había hecho, pero ven positivo hacerlo.

Con la sexta idea «escuchar problemas, consolar a una persona disgustada, cuidar a una persona enferma son tareas domésticas», 2 personas están de acuerdo, 16 en desacuerdo y 3 no opinan. No comprenden la frase y dicen que hasta ahora no se han considerado tareas domésticas, porque sólo se consideran tareas domésticas lo que son obligaciones. «La madre es la que nota que tienes problemas, tristeza...». Los chicos aseguran que de pequeños los consolaba la madre, pero ahora son autosuficientes. Un chico dice que a él no lo han consolado nunca, por lo tanto cree que no sabrá consolar cuando tenga que hacerlo. Aquí surge la reflexión de si tendríamos que buscar otra palabra para calificar el «cuidado de las otras personas».

Con la séptima idea «Si un chico hace las tareas domésticas le podemos llamar “marica” todo el mundo está en desacuerdo, aunque un chico dice que «él no se lo diría, pero podría ser que alguien se lo dijera». Una chica dice que «no tiene sentido relacionar la orientación sexual con las tareas domésticas».

Con la octava idea «El cuidado de las hijas y de los hijos es cosa de las madres», 21 personas están en desacuerdo. Se establece una buena discusión y surgen ideas como: «Depende de cómo sea la madre y de cómo sea el padre».

Con la idea «Los padres y los chicos no hacen tareas domésticas porque no saben hacerlas», sólo un chico dice que está de acuerdo y el resto que están en contra. Las chicas dicen que los

chicos no saben hacerlas porque no quieren, y los chicos dicen que sí saben, pero que no quieren hacerlas.

Segunda sesión

Durante el desarrollo de la clase, continuamos con la discusión de los cuestionarios iniciales. Todo el mundo está de acuerdo, por lo tanto parece que la actividad les interesa, ya que le dedicamos 50 minutos más.

A la pregunta: «¿Podrías explicar qué hay que hacer para preparar un plato en la cocina?» 6 personas dicen que lo saben un poco, 8 creen que lo saben hacer bien y 8 creen que lo podrían enseñar a un amigo o a una amiga. De las que saben un poco, Juan sabe hacer «huevo frito y espagueti». Entre las que lo saben hacer bien, un chico sabe hacer «sopas de sobre, carne a la plancha o rebozada, patatas fritas, salchichas, espagueti y el pastel del abuelo», una chica «todo lo que dice Juan y bizcocho», y otra chica, «todo lo que dice Juan y pescado al horno». De las que lo podrían enseñar a un amigo o a una amiga, una chica dice que «lo sabe hacer casi todo menos paella» y un chico «verduras, pizzas y fritos». Otro chico asegura que sabe hacer croquetas y, ante mi sorpresa, ya que no sé hacerlas, las chicas me aclaran que son congeladas.

Ante la pregunta: «¿Sabrías explicar cómo se pone una lavadora»? 5 personas no saben nada, 11 saben un poco, 2 creen que saben hacerlo y 4 creen que se lo podrían explicar a un amigo o una amiga. De los que saben un poco, un chico dice que «no sabe poner el detergente ni los botones, que la madre se la deja a punto» y una chica dice que no sabe controlar la temperatura.

Interesa destacar que hay tres chicas en la clase que dicen claramente que no saben hacer casi nada, también debe haber chicos en esta situación, pero no lo dicen. Una de ellas dice que sólo sabe «fregar platos». Un par de chicos dicen que «saben hacer la lista de la compra sin que se la dicte su madre». En el debate, vuelve a salir «el cuidado de las otras personas» y no avanzamos en la discusión. Los chicos lo relacionan con «pro-



teger al hermano pequeño», «pelearse» y, como mucho, «dar un Gelocatil». Y las chicas con «poner el termómetro». Sólo en dos casas viven abuelos que están enfermos y la opinión mayoritaria es que «los tienen que cuidar los Servicios Sociales o en el hospital».

A continuación, se da a cada persona una hoja en la que hay dos casillas para anotar las «definiciones» individuales de *supervivencia*, de *autonomía personal* y de *saberes domésticos* y dos más para anotar las conclusiones de la clase.

Las opiniones personales de las chicas sobre la *supervivencia* se refieren a los aspectos organizativos y al desarrollo de las tareas familiares, de forma colectiva. Por ejemplo, dicen: «saber organizarse y repartir el trabajo con las personas con las que estás viviendo», «saber hacer lo necesario para poder estar bien, saber hacer las tareas básicas». Otras chicas remarcan la idea de «hacerlo solas». Por ejemplo: «poder estar tú sola, sin necesidad de los demás, poder vivir por ti misma», «poder quedarte sola en casa y mantenerte bien, hacerte la comida, limpiar un poco la casa, etc.», «quedarte sola y poder llevar la casa: ir a comprar,

hacer la comida, fregar los platos, poner lavadoras, planchar, barrer, etc.», «tener un mínimo sentido común de las cosas que hay que hacer, no porque me lo digan sino porque yo sé que lo tengo que hacer. Y para sobrevivir tienes que ser una persona responsable», «tener dinero para comprar comida y tener una casa», y una chica específica: «sé cocinar unos cuantos platos para poder ir variando, soy responsable, aunque no me lo digan, sé lavar ropa, quizás poner la lavadora no pero hacerlo a mano sí», «poder sobrevivir en situaciones difíciles (perderse, etc.) sin ningún tipo de ayuda» y «poder solucionar todos los problemas de la vida». Una chica utiliza específicamente la idea de cuidado cuando dice: «Supervivencia es saber cuidar de ti mismo y de tus necesidades, sin que una persona adulta te diga cómo lo tienes que hacer».

Las opiniones de la mayoría de los chicos sobre la *supervivencia* remarcan la idea de «hacerlo solo». Por ejemplo, dicen: «poder vivir solo sin la ayuda de nadie», «poder espabilarse solo sin nadie que te ayude», «sobrevivir a cualquier cosa, tener las cosas mínimas para sobrevivir», «sobrevivir, tener comida, sitio donde alojarte, para lavarse, etc. Se puede vivir con comida pero en la calle», y «vivir la vida y que nadie te la quite, sin ninguna ayuda».

Las chicas, a la hora de describir su opinión sobre la *autonomía personal*, las hay que no contestan o que dicen: «no sé lo que es, pero creo que el saber valirme por mí misma». Otras chicas «saber espabilarte sin ayuda de nadie», «lo mismo que la supervivencia, excepto conseguir las necesidades por ti mismo», «el poder hacerlo todo sin necesidad de los padres ni de nadie que te ayude», «poder vivir solo, sin alguien que te controle y encargándose de la casa», «si lo tienes todo ordenado y sabes vivir sin la necesidad de un adulto», «ser independiente, que tienes tus cosas, etc.», «hacerte tus cosas, como ordenarte tus cosas o tener tu espacio propio». Una chica identifica claramente autonomía con independencia y dice: «soy una persona muy independiente, si fuera necesario podría encargarme de mí misma en cualquier aspecto de mi vida, tanto llevar mi casa, como mi vida. Lo he hecho siempre de una manera bastante independiente. No dependo de nadie».

La opinión personal de los chicos sobre la *autonomía personal* recoge un conjunto de ideas del tipo: «hacerlo yo solo», «poder hacer las cosas tú solo», «saber vivir solo sin la ayuda de los padres», «poder hacer tú solo todas las actividades de la casa y cuidarte a ti mismo», «irse de casa», «saber hacer todos los trabajos de la casa», «afrentar las consecuencias de la vida, saber reaccionar».

Las chicas, por *conocimientos domésticos* entienden lo siguiente: «saber llevar la casa y, con ello, todas las tareas que hay que hacer, así como mantener una casa en buen estado», «saber un mínimo de limpiar, cocinar, cuidar a quien lo necesite... para hacerlo has de tener autonomía, está relacionado» «hay que cuidar muy bien a los animales y no abandonarlos, porque si no se pueden hacer daño», «colaborar en las tareas como planchar, limpiar, barrer, poner la mesa...». Los chicos, por *conocimientos domésticos* entienden: «llevar una casa solo», «saber hacer todas las tareas de la casa», «poder llevar una casa tú solito», «saber tener la casa donde vives ordenada y bien cuidada», «hacer funcionar bien los electrodomésticos de una casa, cuidar bien de la familia, hacer los trabajos de casa», «saber hacer la comida, utilizar bien los electrodomésticos, cuidar a alguien que está enfermo» y «hacer la cama, fregar los platos barrer, limpiar, fregar, etc.».

Tercera sesión

Llevamos a cabo la discusión sobre *supervivencia*, entendida como el conjunto de acciones necesarias para vivir y sobrevivir, como comer, dormir...; y la *autonomía personal*, entendida como la capacidad de una persona de valerse por sí misma en todos los aspectos necesarios para mantener una vida de calidad. Hay que considerar tanto los temas que hacen referencia a los aspectos económicos como los relacionados con la supervivencia (afectivos y de salud). Los *conocimientos domésticos* son habilidades, destrezas y conocimientos que, puestos en práctica, permiten que las personas que conviven en una casa puedan disfrutar de

bienestar en relación con sus necesidades afectivas, sociales, de salud e higiene.

Después de la puesta en común y la discusión de toda la clase, las chicas resumen las opiniones sobre la *supervivencia* en los siguientes términos: «En la clase hay dos puntos de vista diferentes, los chicos relacionan más la supervivencia con dinero, comida y el sitio donde vives y las chicas lo relacionamos con saber organizarte con las personas con las que convives». «Las chicas tenemos en cuenta más aspectos, como la convivencia con otras personas, etc. Los chicos tienen un punto de vista más materialista: la casa, la comida y el dinero como necesidades básicas». «Las chicas pensamos que la supervivencia es realizar las tareas de casa y en cambio los chicos piensan en vivir la vida y tener dinero». «Los chicos piensan más en lo básico, tener una casa y comer, todo eso sin depender de nadie. Incluso alguno dice que podría sobrevivir en la calle, sin nada. Las chicas pensamos más en todo: casa, dinero, comida, trabajo. También sin ayuda de nadie, pero de una manera más exigente». «Las chicas opinamos que el dinero no es lo más importante, sino poder espabilarse, poder estar bien, en cambio los chicos opinan que es más importante tener dinero, ya que con él puedes comprar comida, piso, etc.». «Las chicas tenemos en cuenta la salud, el dinero y tener un buen sitio donde vivir. Los chicos opinan que es más importante la alimentación, tener un lugar seguro donde vivir y tener dinero». «La mayoría de las chicas piensan que no sólo es tener casa y dinero, que es lo que piensan los chicos...».

Después de la puesta en común y la discusión de toda la clase, los chicos resumen las opiniones sobre la *supervivencia* en los siguientes términos: «En la clase hay dos puntos de vista diferentes: el primero sería poder sobrevivir con dinero, comida, sitio para dormir..., el segundo sería espabilarte tú solo, buscar un trabajo, un piso, etc. Sin necesidad de que nadie te ayudara. Las chicas optan más por el primer punto que por el segundo, los chicos al contrario». «Por poder sobrevivir los chicos entendemos tener comida y sitio donde alojarse. Y las chicas entienden hacer las tareas domésticas». «Casi todos los chicos de la clase

apuestan más por el dinero y sin la ayuda de los padres tener alimentos y un sitio para vivir. Las chicas apuestan por saber cuidarse y tener dinero para lo que haga falta». «La mayoría de las chicas dicen que por supervivencia entienden saber cuidarse cuando se está enfermo, etc. En cambio, los chicos pensamos que lo más importante es tener bastante dinero para pagar tus cosas».

Dos chicos no recogen la discusión de la clase y escriben lo que entienden ellos por supervivencia, ya que donde tenían que escribir su opinión personal, no han escrito nada.

Después de la puesta en común y la discusión de toda la clase, las chicas resumen las diferentes opiniones sobre la autonomía personal diciendo: «Hay diferentes opiniones en la clase, hay quien dice que autonomía es hacer contigo mismo lo que tú quieras y hay quien dice que autonomía personal es saber espabilarte en la vida, valerte por ti misma». «Saber llevar una casa y también tener en cuenta otros aspectos o hacer lo que tú quieres sin dar explicaciones...». «Independizarse, vivir solo y encargarse de todo... o seguir viviendo con los padres». «Hacer cosas que ahora los padres no te dejan: piercing, rastas, etc.». «Tomar tus decisiones, ser responsable de tus actos». «No es necesario independizarte para tener lo que quieres».

Después de la puesta en común y la discusión de toda la clase, los chicos resumen las diferentes opiniones sobre la *autonomía personal* en «independizarse» o «hacer cosas sin tener que pedir permiso a nadie».

Después de la puesta en común y la discusión de toda la clase, las chicas resumen las diferentes opiniones sobre los *saberes domésticos* en los siguientes términos: «Todo el mundo está de acuerdo en que planchar, limpiar, cocinar, etc. son saberes domésticos, pero hay diferencias a la hora de considerar que aconsejar a un familiar triste, cuidar a un enfermo, escuchar a los demás también es un saber doméstico». «Todo el mundo entiende lo mismo, es el tema de la casa pero, por ejemplo, hay gente que considera una tarea doméstica cuidar a las personas ancianas, a un familiar enfermo o consolar a un amigo o familiar, y gente que cree que no». «Estamos casi todos de acuerdo, una

tarea doméstica tiene bastantes problemas, no es sólo hacer los trabajos sino que tienes que cuidar y hablar y ayudar a la gente. Pero los chicos no están de acuerdo, creen que no tienen nunca problemas». «Hay gente que piensa que conocimientos domésticos es hacer las cosas de casa».

Después de la puesta en común y la discusión de toda la clase, los chicos resumen las diferentes opiniones sobre los *conocimientos domésticos* en: «saber limpiar la casa, fregar platos, lavar ropa, tirar la basura, ir a comprar... Pero también cuidar enfermos y escuchar y consolar a una persona cuando está deprimida». «Yo no veo claro que cuidar a alguien que está enfermo y escuchar problemas sean tareas domésticas».

Cuarta sesión

Se podría haber presentado en clase un modelo de familia-tipo, pero he decidido no hacerlo y propongo directamente al alumnado que rellene una hoja con el título «En mi casa». De esta forma me ahorro reforzar la idea de «familia clásica». Los objetivos son conocer la realidad familiar de las alumnas y los alumnos de la clase y tomar conciencia de todas las actividades necesarias para la supervivencia que se desarrollan en una familia.

El material es una hoja, en la que hay un cuadro para hacer el dibujo de un día de la semana en el que cada uno de los miembros de la familia hace algún trabajo. Durante el desarrollo de la actividad, tenían que presentar la distribución de tareas en su familia al resto de la clase, pero les daba vergüenza y han preferido explicárselo a la becaria, Judit, para que lo grabe.

Con el dibujo hecho en la hoja «En mi casa», las chicas escriben:

- ▶ «Cuando estoy en casa de mi padre, que vive con mi hermano, le ayudo a bañarlo, o a veces a hacer la cena, pero normalmente no hago tantas cosas; o sea, hago más en casa de mi madre que en casa de mi padre» (Claudia).

EN MI CASA



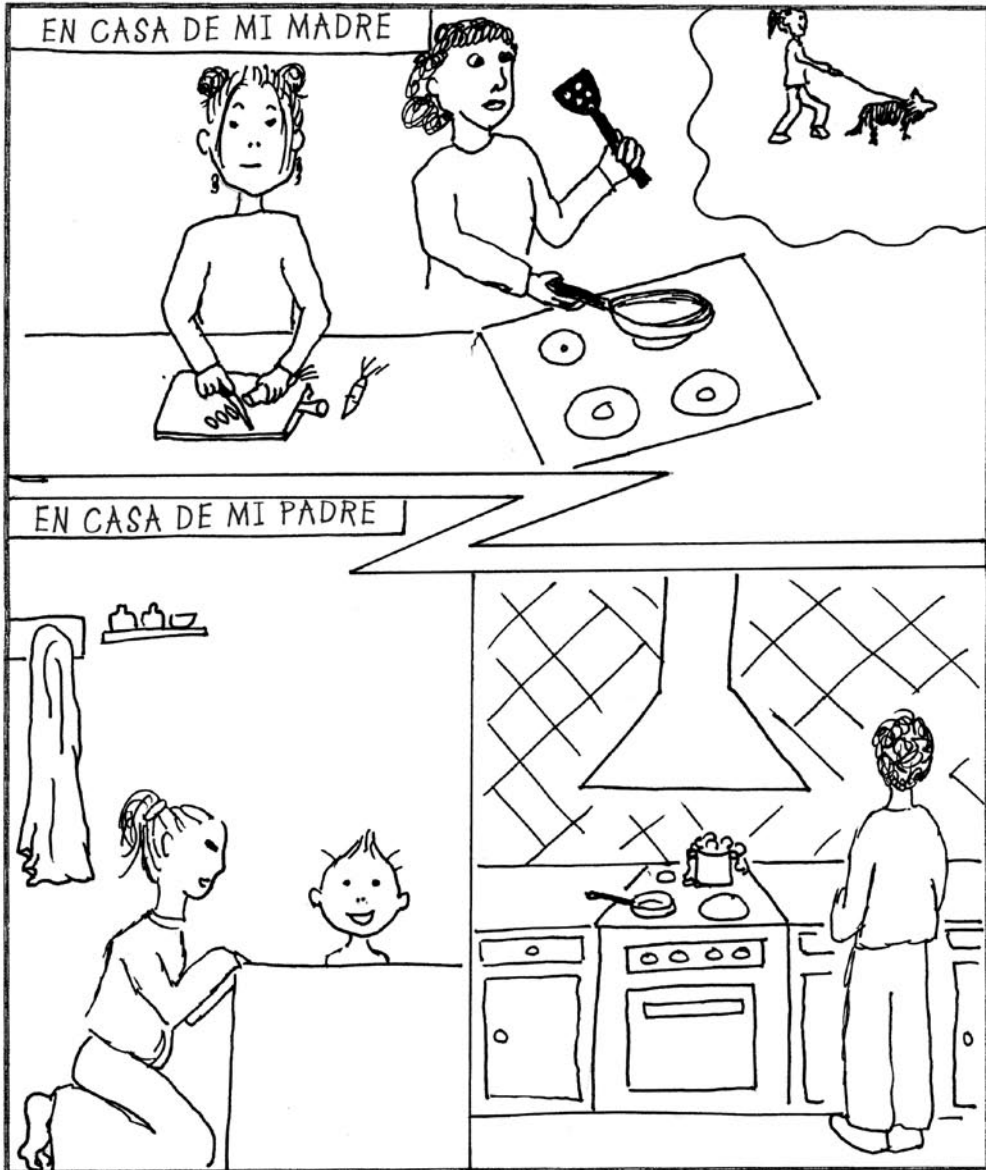
Trabajo de una alumna de 4º ESO

- ▶ «Esto es la casa de mi madre, mi madre mientras limpia, mi hermana está viendo la televisión y yo estudio. En casa de mi padre, yo como con mi otra hermana, viene una mujer a limpiar, mientras la mujer de mi padre duerme y mi padre saca al perro» (Queralt).
- ▶ «Mi madre cocina y plancha; mi padre limpia la casa y yo ayudo a mis padres a hacer las tareas, veo la televisión y estudio; mi hermana está en Noruega estudiando» (Gemma).

Otras chicas también escriben textos que acompañan a los dibujos de la familia, del tipo siguiente:

- ▶ «Los domingos por la mañana, en mi casa, mi madre y yo acostumbramos despertarnos temprano, para poder hacer los trabajos de la casa. Mi madre suele ponerse en la cocina a hacer comidas para el resto de la semana. Yo acostumbro a quitar el polvo del comedor y de mi habitación, después barro y paso la fregona por todo el piso,

EN MI CASA



Trabajo de una alumna de 4º ESO

menos la habitación de mi abuelo, porque normalmente está él y no lo solemos molestar. Un poco más tarde, se levanta mi padre. Cuando él se levanta, mi madre y yo hacemos una pausa para desayunar con él. Cuando acabamos, mi padre friega los platos, mi madre alterna la plancha con seguir haciendo la comida para la semana. Yo pongo la lavadora y me voy a hacer deberes. Más tarde, mi padre prepara la comida del día, se pone a ver la tele y a leer el periódico. Por la tarde, todos vemos la televisión en el comedor y mi abuelo la ve en su habitación.»

- ▶ «Durante la semana, todos llegamos muy tarde a casa, porque mis padres trabajan hasta muy tarde, así que casi nunca podemos limpiar la casa los días laborables. Cuando llega el sábado, mi madre empieza a ordenar y limpiar, y nos persigue a mi hermana y a mí con una escoba por toda la casa, diciéndonos que tenemos que colaborar en las tareas domésticas. Normalmente, como mi padre trabaja en casa, no tiene que limpiar y se pasa todo el día en el ordenador, trabajando. Al final, como mi hermana pequeña y yo nos cansamos de ordenar y como mi padre trabaja, mi madre acaba haciendo el resto del trabajo.»
- ▶ «Nosotros no dedicamos un día a la semana a hacerlo todo, sino que se va haciendo durante todos los días, se barre, se va al supermercado... Pero el sábado es el día que hacemos más. Por la mañana nos levantamos a la hora que queremos. Yo voy al gimnasio, mi hermano se queda viendo la televisión y mi madre y mi padre se van al mercado. Después, cuando volvemos, mi madre me hace ordenar mi habitación, quitar el polvo, barrerla, hacer la cama (ya que los días entre semana no la hago nunca). Y mi hermano también ordena un poco su habitación. Mientras mi madre hace la comida y mi padre prepara la ensalada, mi hermano y yo ponemos la mesa. Mi padre friega siempre los platos. Por la tarde ya no hacemos casi nada: yo salgo y Víctor, mi hermano, hace deberes...»
- ▶ «En mi casa nos repartimos el trabajo, mi madre es la que hace más tareas de casa, pero nosotras, muchas veces, le ayudamos. El sábado por la mañana es el día que estamos todas en casa y nos dedicamos a hacer las tareas domésticas entre todas, y durante la

semana vamos haciendo pequeñas cosas para mantener la casa limpia. Mi madre es la que cocina y nosotras ponemos la mesa y la quitamos. Mi hermana mayor no hace nada, la pequeña poca cosa. Mi madre va a comprar, pero cuando llega muy cansada del trabajo, voy yo, pero pocas veces. De nuestra habitación, mi madre no se ocupa, somos nosotras (tres hermanas) las que tenemos que mantenerla limpia.»

► «Normalmente, en mi casa colaboro mucho junto con mi madre (que no trabaja)¹ y mi padre que siempre que puede hace la comida (y lo hace muy bien, por cierto). Mi hermano aún es pequeño, ¡y no sabe hacer nada! Por ejemplo, el domingo, nos levantamos, desayunamos y hacemos cada uno nuestra habitación. Hago los deberes (porque como el sábado salgo y no hago nada, entonces lo hago el domingo). Después hacemos la comida entre mi padre, mi madre y yo y mientras se va haciendo yo voy planchando las camisetas. Comemos y friego los platos y vamos a echarnos y por la tarde, ellos se relajan y yo salgo.»

Alba hace un dibujo de ella y su padre sentados en el sofá, la hermana planchando y la madre fregando platos y escribe:

► «Yo en casa sólo ordeno mi habitación y pongo la mesa, mi hermana y mi madre son las que principalmente hacen el trabajo, a veces mi padre hace la cama o friega los platos. También le doy de comer al gato y le quito las cacas.»

En los dibujos de Rocío, el padre va a comprar y el hermano friega los platos, mientras la madre friega y ella tiende la ropa. Abigail, dibuja a su padre, a quien «le gusta mucho cocinar y hacer experimentos con la comida», a su madre que limpia porque «es asquerosamente limpia», al hermano que no hace nada, y ella que canta. Gemma dibuja a su madre con la cocina y la plancha, al padre con la limpieza y un libro, ella que ayuda a su padre

1. El trabajo no es sólo la actividad laboral; la utilización del término trabajo tiene una conceptualización muy restringida, exclusiva del trabajo asalariado; fruto de la lógica de producción de mercancías.

y a su madre, ve la televisión y estudia y a su hermana, que está en el extranjero estudiando.

En el dibujo «En mi casa», Jorge dibuja a su madre en la cocina, al padre barriendo, él estudiando y su hermano durmiendo, y escribe:

- ▶ «Arreglo mi habitación, le quito el polvo y todo; este es mi hermano que siempre se levanta a las tantas, o sea, que no da golpe; y mi madre nos prepara el desayuno y mi padre, antes de comer, limpia todo el piso.»

Otros chicos dicen:

- ▶ «Mi padre hace la comida, mi madre limpia la cocina y el baño, mi hermana y yo hacemos el comedor y las habitaciones y mi hermana pequeña juega con sus juguetes. Esta es la repartición de los trabajos de la semana.»
- ▶ «Un día normal, mi madre se levanta, pone en marcha la lavadora, se lava, se arregla y se va a trabajar. Mi padre se levanta, se lava, se arregla y se va a trabajar, después nos levantamos nosotros (mi hermana y yo) y nos vamos al instituto. Cuando mi hermana y yo volvemos a casa, mi madre suele llamarnos para decirnos que ha puesto la lavadora y que tenemos que tenderla entre los dos.² Por la tarde llega mi padre y recoge la ropa que nosotros hemos tendido en la terraza. Más tarde llega mi madre. Los viernes, cuando llega mi padre, va a comprar la comida al supermercado y viene mi tía a limpiar la casa. Los martes viene a casa una mujer que plancha la ropa de toda la semana. Los días entre semana la comida la hace mi abuela y los fines de semana mi madre» (Oriol).

2. Este hecho ilustra la combinación del trabajo remunerado y el trabajo doméstico familiar que sufre la mayoría de las mujeres adultas en nuestra sociedad denominado *sincronía*.

Los estudios sobre el uso social del tiempo han permitido conocer cómo el uso del horario cotidiano es un buen indicador para ver las desigualdades que afectan a las mujeres en relación con los hombres. Este mismo uso horario ha facilitado el conocimiento de unas tareas domésticas familiares invisibles, especialmente aquellas que tienen que ver con la organización y la gestión del hogar/familia y que conforman el núcleo duro de la doble presencia.

- ▶ «La primera en levantarse es mi madre, alrededor de las 6:00 h, despierta a mi hermana y desayunan las dos, mi madre hace el desayuno para mi hermano y para mí y nos despertamos a las 7:15 h, me cambio, me lavo y me voy a desayunar, salgo de casa y me voy para el cole. Después, cuando mi hermana y yo volvemos del cole, tenemos que tender la ropa y hacer más tareas de casa. Después llega mi padre y hace la comida para toda la familia y luego mi hermana y yo tenemos que quitar la mesa y poner el lavavajillas. Después toda la familia nos ponemos a ver la tele y luego nos ponemos a trabajar (hacer deberes, estudiar...) hasta la hora de la cena, que la hacen mis padres. Cuando hemos cenado, todos volvemos a ver la tele hasta las once y cuarto, que nos vamos a dormir. ¡Así son los días de cada día en mi casa! (Víctor).
- ▶ «Los lunes y miércoles friego los platos, el sábado por la mañana limpio mi habitación y un par de días a la semana voy a tirar la basura; a mi hermana le toca fregar los platos sólo los fines de semana; mi padre friega los platos los martes y jueves y lava y tiende la ropa; y ya por último, mi madre hace la comida, plancha la ropa y además va a tirar la basura...» (Juan).
- ▶ «Me levanto, hago la cama, mi madre me hace el desayuno... mi padre se sienta a ver la tele, luego yo friego los platos, mis hermanos barren...» (Jesús).
- ▶ «Mi madre el sábado por la mañana suele levantarse temprano, desayunar y hacer los trabajos de casa. Mi padre se levanta a la misma hora que mi madre, desayuna con ella y después le ayuda. Mi hermana se levanta más tarde que mis padres, sobre las 10:30-11:00, desayuna y normalmente se pone a ver la tele. Yo también suelo levantarme a esa hora, desayuno y veo la tele pero a veces no la veo porque tengo que limpiar la habitación.»

En resumen, en los textos y los dibujos, observo en las chicas la voluntad de presentar una distribución más igualitaria de los trabajos de la que existe en las realidades familiares. Para ello, primero las chicas dicen que ellas hacen mucho, los hermanos y hermanas no hacen nada; segundo, presentan al padre y a la madre que van a

comprar juntos, la madre que hace la comida y el padre que hace la ensalada, como si fuesen equivalentes. Pero si se lee con atención se observa que el padre trabaja con el ordenador mientras la madre limpia, o que mientras el padre friega los platos del desayuno, la madre hace la comida de la semana y plancha... Sí me llama la atención que en esta clase hay tres padres cocineros.

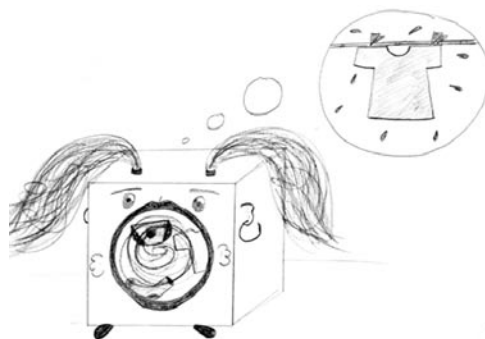
Quinta sesión

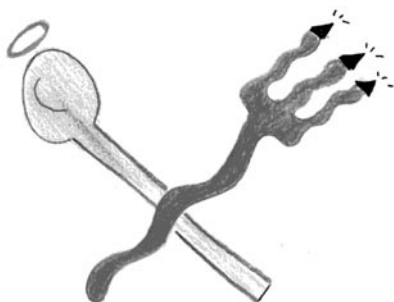
El objetivo de la clase es tomar conciencia de todas las tareas implicadas en el trabajo del cuidado instrumental y de las personas, y de su necesidad para la supervivencia. Durante el desarrollo de la actividad, en pequeños grupos de 4 o 5 personas, dibujan un anagrama de cada una de las tareas necesarias para vivir que hemos acordado en la clase.

Sexta sesión

Durante la clase, hacen la presentación de los anagramas dibujados por los grupos y los explican a los compañeros. Un grupo de chicas representa «planchar» con una plancha con un bicho, y lo justifica diciendo: «... en casa planchamos, plancha la ropa normalmente mi madre pero nosotras, cuando tenemos una pieza de ropa, la planchamos nosotras mismas».

Un grupo de dos chicas y un chico, para representar «lavar y tender la ropa» han dibujado una lavadora con pies, orejas y pelo; y las dos chicas lo justifican diciendo respectivamente: «Hemos hecho una lava-





▲ COMER PUEDE SER UN PLACER
O UN INFIERNO ▼

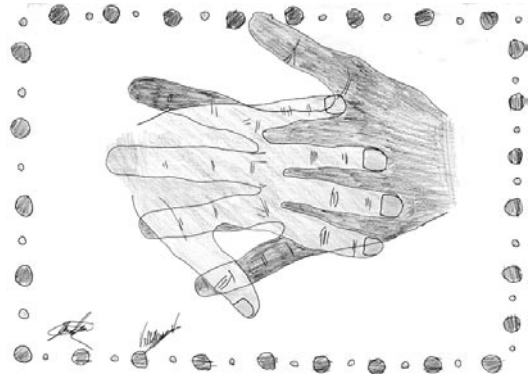


dora porque es lo que más se utiliza, y no la secadora porque no todo el mundo tiene, y la forma más natural es secar fuera». «En mi casa la lavadora acostumbra a ponerla mi madre, pero hay mucha ropa que se tiene que lavar a mano y entonces la lavo yo; tender lo suelo hacer yo y recogerla y doblarla mi madre.»

Otro grupo de chicas representa «hacer la comida» con el dibujo de una cuchara con una coronita y un tenedor que recuerda la horca del demonio con el lema: «Comer puede ser un placer o un infierno»; un grupo de chicos ha dibujado un cocinero-pirata con espada y tridente y lo explican diciendo: «En nuestra casa y la de Jesús cocinan las madres y en su casa cocina el padre.»

Un grupo mixto de chicas y chicos, para representar «la limpieza», ha dibujado un personaje inventado (un dragón) con escoba; y dos chicos dicen respectivamente: «...los elementos que determinan son la escoba y el delantal que se asocian bastante con la limpieza de la casa». «En mi casa, la limpieza nos la repartimos entre los cuatro: mi padre, mi madre, mi hermana y yo; es decir, fregar platos, tender ropa y eso, es algo que nos repartimos cada semana un poco.»

Finalmente, un grupo de chicas dibuja dos manos de diferente color, una sobre otra, que representa «el cuidado de las otras personas». Una chica justifica el dibujo diciendo: «Hemos dibujado dos manos, significa la ayuda a los demás, porque se ayudan entre ellas y están abiertas...» Y un chico dice: «En mi familia la que ayuda más es mi madre que, cuando tenemos problemas, nos viene a consolar a mis hermanos y a mi padre... problemas con los estudios, con los amigos...»



En resumen, llama la atención que aunque en la clase, y concretamente entre el grupo de tres chicos que presentan el anagrama «hacer la comida», son las madres las que cocinan más en casa, han representado el cocinar con una figura masculina. En el anagrama del dragón con la escoba para representar «la limpieza», subyace al menos la idea teórica del reparto de tareas. Pero, en conjunto, predomina la madre como principal realizadora de tareas domésticas, donde se remarca el saber necesario para realizarlas, por ejemplo, saber necesario para poner la lavadora; y la hija como principal colaboradora de la madre.

El anagrama de las manos entrelazadas para representar «el cuidado de las otras personas» es quizás el más interesante, ya que engloba el cuidado como saber y como labor que está presente en las otras tareas domésticas de forma indirecta o implícita, y además como apoyo del bienestar en el hogar; donde la mujer-madre es la figura principal que lo ejerce.

Séptima sesión

El objetivo de esta sesión es acercarse a la idea que tienen las chicas y los chicos de las tareas asociadas al cuidado necesarias para vivir con un mínimo de calidad. El material es una hoja con un cuadro para rellenar en el que consta la Tarea/Persona que la hace, con las siguientes instrucciones:

A continuación tienes una lista de tareas domésticas. Intenta agrupar en grandes bloques las que se refieren a una actividad concreta. Puedes rellenar una tabla parecida a la que hay a continuación, poniendo además el nombre de quien realiza cada tarea. Se puede añadir alguna tarea que los grupos hayan olvidado, por ejemplo confeccionar la lista de la compra, doblar la ropa, atender a una persona enferma...

TAREA	PERSONA
Ir a comprar	
Hacer la comida	
Lavar la ropa	
Administrar el dinero	
Ayudar a quien está triste	

La percepción que tienen las chicas de cómo se organiza su casa hace que completen la tabla con las siguientes tareas y personas:

TAREA	PERSONA
Ver lo que falta	madre y yo; madre y padre
Hacer la lista	madre; madre y yo; madre y padre
Quitar el polvo	madre
Limpiar los cristales	hermana y yo; asistenta
Ir a comprar	madre; yo; madre y padre
Guardar la compra	madre y yo
Preparar utensilios e ingredientes	madre y hermana
Hacer la comida	madre; madre y hermana mayor; madre, padre y yo
Fregar platos	madre y yo; hermana y yo, madre, padre, hermano y yo
Guardar platos	yo
Poner la mesa	yo
Quitar la mesa	yo
Limpiar la cocina	madre
Juntar la ropa sucia	madre; hermana y yo; madre y yo
Separar la ropa según color	madre
Preparar la lavadora	madre
Lavar la ropa	madre y yo
Meter la ropa en la secadora	madre y yo
Doblar la ropa	madre y yo; hermana y yo
Planchar	madre; madre y hermana mayor
Tender la ropa	madre y yo
Guardarla en el armario	yo; madre y yo
Administrar el dinero	madre; padre; madre y padre
Calcular los gastos	madre
Llevar las cuentas	madre
Limpiar la casa	entre todos; asistenta
Ordenar la habitación	yo
Pasar la aspiradora	madre y yo
Sacar a la perra	yo
Ayudar a quien está triste	madre; madre y yo; todos menos mi hermano
Notar que alguna persona de la casa está diferente	madre; hermana mayor y yo; todos menos mi hermano
Intentar que se olvide del problema, animarla	madre y yo; todos menos mi hermano
Ayudar a quien está enfermo	madre; madre y yo

Hay dos chicas que añaden a la lista de tareas ganar dinero y repartirlo.

La percepción que tienen los chicos de cómo se organiza su casa hace que completen la tabla con las siguientes tareas y personas:

TAREA	PERSONA
Ver lo que falta	madre o padre; padre
Hacer la lista	madre; padre; todos
Pensar el menú	padre; madre
Ir a comprar	madre; madre, hermana o yo; madre o padre; todos
Guardar la comida	madre; madre, padre y yo; todos
Hacer la comida	madre; madre (fin de semana padre); padre
Poner la mesa	yo; hermana y yo; tres hermanos
Quitar la mesa	yo; hermano; hermana; padre; hermanos y yo; todos
Fregar platos	madre o padre; padre; padre; hermana y yo
Limpiar la cocina	madre
Limpiar los cristales	madre
Quitar el polvo	madre
Cuidar a mi hermano	toda la familia
Limpiar la casa	madre
Limpiar la habitación	yo
Barrer	tres hermanos
Separar la ropa según color	madre; madre o padre
Lavar la ropa	madre; padre; madre o padre
Tender la ropa	madre; madre o padre; padre; hermana, padre o yo
Recoger la ropa	madre; madre o padre; madre, padre, hermano o yo
Planchar	madre; abuela; madre y yo; asistenta; yo
Administrar el dinero	madre; padre; madre y padre
Conducir el coche	padre; padre y madre: más el padre que la madre
Dar dinero a los hijos	padre; madre
Ayudar a quien está triste	madre; madre y padre; todos; nadie; dos chicos no contestan
Atender a quien está enfermo	abuela; toda la familia

Hay cuatro chicos que añaden a la lista de tareas «trabajar» y dicen que lo hacen «madre y padre». Llama la atención que los chicos dicen que el «padre» realiza más tareas que lo que dicen las chicas que hace su padre. También que un chico diga que en su casa todo el mundo hace todas las tareas, otro que dice que «nadie» ayuda a quien está triste, y que haya dos más que no identifiquen a nadie que haga esta tarea en su casa.

Además de las 5 tareas que hay en el cuadro, las chicas individualmente añaden de 10 a 16 tareas y, en conjunto, las chicas mencionan 33 tareas. Los chicos individualmente a las 5 tareas le añaden de 7 a 11 y, en conjunto, los chicos hacen referencia a 20 tareas. En la lista de los chicos hay 26 tareas domésticas, porque un chico formaba parte de un grupo mixto y apuntó 6 tareas más que los otros, sugeridas por las chicas de su grupo. En el resto de grupos de chicos, no había ninguna chica.

Durante el desarrollo de la sesión, las chicas que viven en dos casas dividen la columna de «Persona que la hace» en dos y añaden: en casa de mi padre y en casa de mi madre. En la clase, hacemos la puesta en común de lo que se ha escrito en la hoja en la que han hecho la lista Tarea/Persona que la hace.

Octava sesión

Las personas somos animales racionales y emocionales y para profundizar en la necesidad de establecer unas reglas de juego diferentes entre las futuras generaciones de mujeres y hombres, intento iniciar un trabajo para hablar de sentimientos, emociones y estados de ánimo. Es importante aprender a hablar y ser capaz de expresar los propios sentimientos y escuchar los de los demás.

Para empezar el trabajo de sentimientos y emociones pido al alumnado que describa «Una situación concreta de la vida que te haya producido sentimientos positivos y otra en los que hayan sido negativos». Las chicas escriben textos largos con una descripción bastante detallada del escenario donde se produce la situación. Por ejemplo:

«¿Qué me produce un sentimiento positivo? Tocar el clarinete... ¿Por qué? Pues porque puedo expresar en un lenguaje que sólo entiendo yo lo que siento en cada momento. Puedo exteriorizar, puedo hablar sin palabras, puedo enfadarme, puedo enternecerme, puedo expresar lo que quiera con la seguridad de que él no me contestará ni discutirá nada nunca. No hay nada que se pueda poner en mi contra, o que impida que «hable»... puede pensarse que son simplemente notas, pero para mí es mucho más porque cada nota tiene un significado diferente y todas juntas me ayudan a entender lo que siento en cada momento. Eso sí, sólo se puede exteriorizar cuando no hay nadie escuchando, porque cuando alguien escucha... lo que expresas ya no tiene el mismo significado. Es una manera de olvidarte de todo... de desconectar sin dejar de ser tú... buscando realmente lo que hay dentro de ti. ¿Una situación negativa? Querer, dárselo todo a una persona y que la otra persona no sepa valorar lo que tiene.

Otro ejemplo sería:

«Me gusta la sensación que tengo cuando bailo en el gimnasio, y me gusta la coreografía y me salen los pasos y la profesora me dice que siga así, eso me motiva mucho, bailo con ganas, me gusta mucho bailar, me siento libre, feliz con ganas de que la gente vea «qué bien que bailan», aunque sea sencillito, lo hago/hacemos con ganas, eufórica, con ganas de no parar. También me siento muy feliz cuando estoy un par de días con amigos y amigas y pasamos el día y la noche juntos, eso crea muy buen ambiente y para un/a adolescente es muy importante estar bien con los compañeros y amigos. También me gusta cuando estoy muy ocupada, solicitada, cuando me necesitan en todas partes, me siento útil.»

Los chicos escriben textos cortos o sólo una lista de situaciones. Por ejemplo:

«(+). Cada vez que la tengo delante me tiembla todo. No puedo parar de moverme. La batería es lo mejor que tengo para tocar, desfogarme y hacer ejercicio. (-) Cada vez que tengo alguna discusión, sea con quien sea. Siempre tengo remordimientos.»

Otro chico escribe:

«(+). Estar en el mar y disfrutar del paisaje –tranquilidad, calma, alegría, diversión, etc.–. (-) Ir al colegio: cansancio, sueño, etc.»

Y otro chico:

«Me sentí feliz cuando gané la liga en el Horta, porque subimos de división y nos invitaron a una cena a todo el equipo, estuve muy alegre. (-) Cada vez que tengo que estudiar para un examen difícil me siento aburrido.»

Sin poder hacer un análisis psicológico que nos daría muchas pistas, y sin la pretensión de generalizar, observo que los ejemplos de las chicas expresan los sentimientos con mucho detalle, como si antes hubiesen pensado mucho, cosa que los chicos no hacen. Las chicas describen situaciones en las que están implicadas otras personas, en cambio los chicos hablan de situaciones en las que hay otras personas, pero la causa central del sentimiento que describen no son las otras personas, sino un acontecimiento, la discusión, el partido, el instrumento musical...

Novena sesión

Un segundo peldaño para trabajar los sentimientos es el de reconocer y saber identificar los propios sentimientos, las emociones y los estados de ánimo. Aprender a reconocer, a partir de sus manifestaciones, los sentimientos de las otras personas. Tomar conciencia de que una misma persona o personas diferentes, del núcleo escolar o familiar, pueden expresar un mismo sentimiento de maneras diferentes. Saber analizar las semejanzas y las diferencias entre chicas y chicos de la clase en lo que se refiere a la manifestación de los sentimientos. Y saber diferenciar en un mismo sentimiento la manifestación de la causa y aprender a identificar la causa de los propios sentimientos, así como las causas de los sentimientos de los compañeros. Por último, hay

que entender que detrás de un mismo sentimiento puede haber diferentes causas que lo provoquen.

Para ello, pido al alumnado que rellene una hoja de registro con las manifestaciones y las causas que asocian a los sentimientos de: alegría, melancolía, amor, emoción, tristeza, preocupación, enfado y rabia. De entrada manifiestan extrañeza y reticencias ante lo que propongo, pero finalmente lo aceptan como una actividad para que pueda conocerlos mejor.

Estos son algunos de los resultados obtenidos en las hojas de registro. Las chicas asocian al sentimiento de emoción las siguientes causas: «Cuando te dan una sorpresa que no te esperabas, cuando te encuentras con una persona querida, cuando ves una actuación emocionante en el cine o en el teatro, cuando te dan una buena noticia, si tienes que hacer algo que te gusta y cuando ves un partido». Los chicos sólo identifican dos causas: «Cuando el Barça gana la Champions y España el Mundial, y jugando con la Play Station». Las manifestaciones del sentimiento de la emoción en las chicas son: «Nervios, dolor de barriga, ansia, llorar, reír y sensibilidad emocional». Los chicos manifiestan la emoción con: «Gritos y saltos, nerviosismo y lloran como la Vega» (un personaje de Operación Triunfo).

Las chicas reconocen como manifestaciones del sentimiento de tristeza: «El desánimo, las ganas de llorar o llorar, las ganas de estar solo o con gente (depende del porqué), el no tener ganas de hacer nada, la cara seria, gritar, irme a la habitación y cerrar la puerta», e identifican las siguientes causas del sentimiento de tristeza: «Cuando nos dan un disgusto, cuando recuerdas, cuando ves una peli triste, la muerte de una persona querida, el entierro, cuando tenemos un examen, cuando me castiga mi madre o cuando un hecho nos desagrada».

Los chicos sólo reconocen como manifestaciones de la tristeza: «No querer que te molesten, un poco de ganas de llorar y querer estar solo». La única causa de tristeza mencionada por los chicos es «la muerte o accidente de algún familiar». Hay chicos que escriben explícitamente «nada» en el apartado de causas que provocan la tristeza y tres chicos dicen que ellos «nunca están tristes». Después, cuando hacemos la puesta en común y lo

comentamos en clase, las chicas reprochan a los chicos su insensibilidad, pero ellos se mantienen en sus posiciones y quieren dejar claro que no creen que haya nada que les pueda producir tristeza. Da toda la impresión de que este es un rasgo de identificación con la masculinidad hegemónica que se convierte en un poderoso referente a la edad de quince o dieciséis años.

Las chicas reconocen un amplio abanico de manifestaciones del sentimiento de rabia: «Estar irritado, las ganas de gritar, de decirle cuatro cosas a alguien con quien has discutido, hablar más alto, agarrar las cosas con fuerza, dar golpes contra la pared, insultar a las hermanas o al gato, llorar, cargarse el mobiliario familiar, pegar a alguien, ganas de matar a alguien, saltar a la más mínima o irse a la habitación y cerrar la puerta». Para las chicas, las causas de la rabia también son muy variadas: «Cuando pasa algo injusto, cuando te riñen, cuando ves ciertos programas de televisión, estar enfadada, cuando alguien te lleva la contraria, cuando no me dejan hacer lo que quiero, un hecho que nos pone de mal humor, una crisis intelectual, la extrema presión de la vida y los exámenes».

Los chicos también reconocen una amplia serie de causas del sentimiento de rabia: «Una discusión o pelea, cuando alguien me toca los cojones, la gente que no cumple lo que promete, cuando me pego con mi hermana, cuando los hermanos te hacen enfadar, cuando suspendes un examen y cuando no te salen las cosas como tú quieres». En cambio, sólo mencionan tres manifestaciones de rabia: «Tener cara de mala leche, ganas de darle un puñetazo a alguien, agredir a alguien o a algo y moverte mucho».

En mis observaciones, a los quince años, las chicas encuentran más causas y tienen más manifestaciones diferentes de sentimientos como la felicidad, la preocupación, la emoción, la tristeza e, incluso, la rabia, que los chicos. El único sentimiento en el que, anecdóticamente, los chicos encuentran más causas que lo provocan es el amor. Pero ellos no hablan de amor a las personas, sino de «amor a mi país» y ellas hablan de enamoramiento, de amistad y de amor a las personas. Quizás la diferencia más importante reside en el hecho de que las chicas identi-

fican muchas más causas, por lo tanto, conocen más situaciones que les producen un determinado sentimiento, tienen más posibilidades de reconocerlos y gestionarlos. Habrá que seguir trabajando e investigando el terreno de los sentimientos para aprender a incidir sobre las causas de los propios sentimientos, potenciándolas en el caso de los sentimientos positivos, contrarrestándolas o eliminándolas en el caso de los negativos. Eso deberá permitir en el futuro favorecer la solidaridad activa con las compañeras y los compañeros y, de paso, con las personas del núcleo familiar, y el respeto que se deriva de la coordinación de sentimientos, emociones y estados de ánimo.

Décima sesión

Una última actividad que realizamos, ya que disponemos de pocas sesiones, es la observación de campo de los sentimientos, a partir de sus manifestaciones, en el contexto de clase. Para ello, propongo a todas las chicas y chicos que observen durante un par de días los estados de ánimo y los sentimientos de una compañera o compañero de clase, sin que se dé cuenta. Para que esto sea posible, las delegadas hacen un sorteo con todos los nombres de la clase escritos en un papel, todo el mundo coge uno y se pide que lo guarden en secreto, mientras dure la observación. En una hoja, tienen que escribir los sentimientos observados, sus manifestaciones y el contexto en el que se producen. Insisto en que registren el máximo número de gestos y posturas corporales posibles y que no se centren sólo en la cara de la persona que observan. La actividad les da pereza, hay quien no hará las observaciones, pero crea buen ambiente.

Por grupos de amistad de la clase, el anonimato dura poco y las chicas y los chicos anticipan lo que creen que podrán observar, en función de la etiqueta que tiene la persona que tienen que observar. Una chica expresa su desacuerdo con el chico que le ha tocado observar porque siempre «hace el tonto». También un chico dice que no ha tenido suerte porque le ha tocado observar a una chica que siempre está malhumorada. Después, las

observaciones no coincidirán con las previsiones hechas e intentaré dejarlo claro.

Última sesión

A raíz de la rueda de prensa que se hace en una clase de química de la cocina para presentar el Proyecto Tempora, en el que participamos, diferentes medios de comunicación escrita y audiovisual explican nuestra experiencia, a su manera. El alumnado no está muy de acuerdo con las crónicas periodísticas, aunque su presencia en los medios de comunicación ha creado mucha expectación en las clases y las familias. La clase de 4º de ESO, en una sesión de tutoría, decide confeccionar un cartel, a propuesta de las delegadas, donde escriben:

«¿Periodistas?

En nombre de toda la clase de 4B, queremos decir que lo que los diarios han publicado, excepto algunos artículos, es mayoritariamente mentira.

En nuestras clases de química no nos preparan para ser hombres/mujeres de la limpieza, sino que hacemos experimentos con materiales que conocemos, en lugar de utilizar otros que no veremos más en nuestra vida.

Cordialmente, los alumnos de 4B.»

Además, en el tablón de anuncios de la clase pegan los artículos que han salido en *El País* (20/2/2003), *20 Minutos* (20/2/2003), *El Periódico de L'Estudiant* (3/2003), y *La Vanguardia* (29/2/2003) y comentan:

«¡Somos famosos! Este artículo de *El País* tampoco ha entendido bien el sentido de nuestras clases, porque no hacemos clases domésticas» como afirma el artículo de M. Padilla.

«Estos dos (*20 Minutos*, *Periódico*) tampoco han captado la idea, en resumen, ningún periodista ha entendido o ha querido entender lo que realmente hacemos.»

«(*La Vanguardia*) Creemos que el título (*Teoría y práctica del «bizcocho»*) que ha puesto no es el adecuado, ya que no tiene mucho sentido y, además, confunde las clases de tecnología con la de química, que no tienen nada que ver. Además, han relacionado las tareas domésticas con la química y no tiene nada que ver, hacemos experimentos de la vida cotidiana, no tareas del hogar.»

Cuando pido a la clase que dé su opinión sobre el texto del cartel, Ana escribe:

«Estoy de acuerdo con la frase porque es verdad, no hacemos clases de faenas domésticas sino experimentos en los que utilizamos productos de la cocina. Tampoco tendríamos que tratar la igualdad de sexos porque eso ya se habría de tener asumido que es así y no haría falta demostrarlo a nadie. ¡¡¡QUE ESTAMOS EN UN PAÍS “DESARROLLADO” (más o menos) Y EN EL SIGLO XXI!!!».

Y Jaime dice:

«Yo creo que las clases de química especiales que recibimos nos preparan para saber las reacciones y los fenómenos químicos de la vida cotidiana, además nos preparan para saber vivir solos o convivir con una pareja en igualdad de condiciones, ya que nos preparamos para la vida doméstica».

4. Una clase de tutoría: atrévete

El segundo año de la experimentación, en el que ya no contaba con la ayuda de la becaria, y con una composición de la clase ligeramente diferente respecto al curso anterior, está claro que no podremos hacer tantos debates generales e intento empezar de una forma diferente para introducir el tema de las tareas domésticas.

Primera sesión

En una sesión de tutoría en la que todavía no empezamos a tratar el trabajo del cuidado de las personas, pido a un grupo de chicas de la clase que elabore un cuestionario inicial para indagar la práctica de algunas tareas domésticas por el conjunto de la clase. A partir de un artículo publicado en *El País Semanal* (septiembre 2003) con el título «Atrévete si eres hombre» que comienza diciendo «Siete de cada 10 varones españoles no hacen “nunca” ninguna tarea doméstica...» y habla de hacer la cama, poner la mesa, hacer una tortilla de patatas, lavar la ropa, planchar una camisa y limpiar el baño, un grupo de chicas elaboró las siguientes preguntas:

1. ¿Cada cuánto haces la cama?
2. ¿Cada cuánto cambias la ropa de la cama?
3. ¿Cada cuánto pones la mesa?
4. ¿Cada cuánto limpias el baño?
5. ¿Cómo se hace una tortilla de patatas?
6. ¿Sabes planchar una camisa?
7. ¿Te planchas toda la ropa? ¿Cada cuánto?
8. ¿Cómo se pone una lavadora?
9. ¿Cómo se separa la ropa para la lavadora?
10. ¿Cuántas veces fiegas los platos?
11. ¿Cómo se limpian los cristales?
12. ¿Cada cuánto riegas las plantas y a qué hora?
13. ¿Sabes qué es una «fregona» y una «mopa»? Explícalo.
14. Cuando estás solo y tienes que hacerte la cena, ¿qué te preparas?
15. ¿Cuál es tu especialidad culinaria?

Después pasamos el cuestionario a toda la clase. Las preguntas propuestas por las chicas de la clase no son muy diferentes de las que utilizamos el curso anterior en el cuestionario inicial y algunas de las respuestas más significativas de lo que dicen que hacen las chicas y los chicos son las siguientes:

- ▶ Hacen la cama cada día: 8 chicas y 4 chicos.
- ▶ Ponen la mesa siempre: 9 chicas y 5 chicos.
- ▶ Fiegan los platos o ponen el lavavajillas siempre: 5 chicas y 2 chicos.
- ▶ Planchar, hay 5 chicas y 6 chicos que no saben.

Segunda sesión

Otro día, con el título de «Trabajo de tutoría. Atrévete. Datos de la encuesta», toda la clase anotó estos datos y yo pedí que comentaran tres aspectos: ¿qué opinión tenían de la situación actual?; ¿qué se podía hacer para cambiarla?; y ¿cómo tendría que ser en el futuro?



Los comentarios escritos son anónimos, aunque una chica y dos chicos pusieron su nombre. Algunas respuestas de las chicas son un comentario de carácter general y otras aprovechan para manifestar su desacuerdo. Algunas opiniones de las chicas sobre la distribución de las tareas de casa son las siguientes:

- ▶ Chica 1: «Yo creo que hay mucho machismo porque, desde hace años, la chica siempre se encargaba de las tareas de casa y no trabajaba. Pero en cambio, el chico o el hombre no hacía nada en casa y trabajaba fuera. La culpa es de los padres porque, por ejemplo, mi madre dice que yo tengo que hacer las tareas de casa porque soy una chica, pero mi hermano no porque es un chico».
- ▶ Chica 2: «A mí no me parece bien, ya que todavía, por mucho que se diga, hay machismo y las chicas lo tienen que hacer todo en la casa, en cambio los chicos parece que cuando tocan un plato tienen alergia. Además, los miman más en este aspecto. A mí me pasa con mi hermano mayor: nunca hace nada. Eso tendría que cambiar, porque todos somos iguales y tenemos dos manos para

hacer lo que sea. La verdad es que los hombres (algunos) en eso son un poco patosos, pero porque no están acostumbrados. Una vez que esto cambie, todo irá mejor. Para que esto cambie se les tiene que acostumbrar desde que son pequeños».

- ▶ Chica 3: «No estoy de acuerdo, ya que los chicos hacen menos cosas que las chicas. Las chicas no están sólo para fregar y poner la mesa... Yo creo que eso pasa porque es la sociedad y tenemos que luchar, para que eso no pase. Los padres nos tendrían que acostumbrar desde pequeños, tanto a chicos como a chicas, y de mayores tendríamos que ser nosotros los que ayudásemos, sin que nos lo tuvieran que decir».
- ▶ Chica 4: «Yo creo que está desigualado, que los chicos son un poco más vagos. Las chicas normalmente son más responsables. Esta actitud tendría que cambiar, los chicos deberían esforzarse más. Y la solución es que yo creo que están muy acostumbrados a que las mujeres se lo hagan todo, y para que cambiaran lo tendrían que hacer todo ellos. Si piden algo, pues decirles que se espabilen».
- ▶ Chicas 5 y 6: «No me parecen bien estos resultados de la clase. En un futuro me gustaría que fuese igual para las chicas y para los chicos. Estaría bien que se hicieran las tareas de casa a medias, sin ninguna excusa. No sé qué se podría hacer para evitar esta situación, sería un poco complicado». «Yo no estoy de acuerdo con esta encuesta, aunque haya cambiado mucho de anteriormente. Todavía sigue siendo injusto, porque las chicas en todo están por encima. Entonces eso quiere decir que las chicas dedicamos más tiempo a la casa. Creo que en un futuro se tendría que igualar. Será muy difícil que se cambie, porque la sociedad es muy machista todavía, aunque ha mejorado».
- ▶ Otra chica dice: «Creo que a esta edad todavía no se nota demasiado la diferencia, pero cuando somos mayores se acentúa más. Quizás la cultura de hoy en día nos permite una igualdad (espero). En un futuro espero que sea más igualitario porque no puede ser que todavía se considere a la mujer como una criada y/o una niñera. Los hombres tendrían que poner de su parte y repartirse el trabajo de la casa. Creo que lo mejor sería poner un

horario en el frigorífico con las tareas de casa repartidas, para que no hubiese problemas».

- ▶ Otra chica opina: «Creo que las chicas trabajan más en casa. Y que los chicos tienen que aprender a hacer algo. Y que la mayoría no lo hace porque tiene a alguien que se lo hace, tanto chicas como chicos. Tendríamos que enseñar a los chicos a planchar y todos tendríamos que pensar que no podemos vivir entre mierda. Con esta edad, esta situación no me parece bien, creo que debería estar igualado. Pero si de mayor, el hombre trabaja y la mujer no, ella puede hacer las tareas de casa, igual que si es al revés».
- ▶ Una chica reflexiona diciendo: «Yo creo que las chicas desde jóvenes se toman estas cosas más seriamente. Me parece que no está bien que las chicas hagan muchas más cosas en la casa que los chicos. En este aspecto parece que ellas mismas sean machistas. Las chicas no sólo servimos para limpiar. Eso, la culpa la tienen los padres. La única manera es que los padres enseñen a sus hijos e hijas».
- ▶ Una chica afirma: «Mi opinión es que me esperaba estos resultados porque hoy en día la juventud trabaja mucho menos que antes. Lo que yo haría es quitar la televisión de casa para que se trabajara más. En el futuro creo que esto disminuirá, porque no se trabajará, lo harán todo las máquinas, como fregar platos, menos poner la mesa y hacer las camas y cocinar».
- ▶ Una última opinión de una chica es: «Yo creo que los chicos también tienen que hacer las cosas, pero no quieren o no saben. Y también hay algunos que hacen las tareas de casa. Yo creo que las chicas sabemos hacer más que los chicos, porque aprendemos antes que los chicos y nos enseñan a hacer las tareas».

Las opiniones de los chicos sobre la distribución de las tareas de casa son las que aparecen a continuación. Las he numerado para poder utilizarlas anónimamente en clase.

- ▶ Chico 1: «Yo creo que a las chicas les gusta más hacer estas cosas. También están más acostumbradas y pienso que a la mitad de las

mujeres les da igual. Yo creo que a la mujer se le da mejor hacer las tareas de casa y por eso creo que la chica hace mejor estas cosas y tendrían que hacerlas ellas. Pero también los niños tendrían que ayudar en las tareas de casa».

- ▶ Chico 2: «Creo que eso es debido a que los chicos son más irresponsables, pero aquí sólo se habla de tareas domésticas, no se habla de otras. También porque los chicos pasan más tiempo fuera de casa, ya que hacen más deportes extraescolares, en comparación con las chicas. También es porque algunas madres se lo consienten a sus hijos, pero a las hijas no».
- ▶ Chico 3: «Eso pasa porque a los chicos no nos gusta hacer estas cosas, pero si me dicen que las tengo que hacer, las hago. Podría cambiar a positivo en igualdad, pero eso puede ser porque todavía no nos preocupamos de hacer estas tareas. De vez en cuando, pongo la mesa, hago la cama o friego platos sin que me lo digan, pero se me pasa porque me olvido».
- ▶ Chico 4: «Lo que se tendría que hacer es educar a las generaciones que vengan, inculcarles lo que tienen que hacer para ayudar en casa».
- ▶ Chico 5: «Creo que esto pasa por culpa de la sociedad en la que vivimos, que no se preocupa mucho del tema y también por la influencia de los padres. En un futuro tendríamos que estar más «igualados», aunque respecto a la época de los abuelos se ha mejorado».
- ▶ Chico 6: «No lo encuentro bien, tendría que estar más repartido. Los padres son los que tendrían que decirlo, y por tanto son ellos los que lo pueden cambiar. Yo personalmente, como tengo hermanas y las estadísticas son ciertas, creo que todos tendríamos que ayudar y que sea igual tanto para la mujer como para el hombre».
- ▶ Chico 7: «Creo que está claro que hay una clara diferencia. Aunque esta diferencia va disminuyendo, todavía queda mucho por hacer. Habría que educar desde muy pequeño en la igualdad entre chicos y chicas, en la escuela, con la familia... Creo que de esta forma en el futuro habrá una igualdad clara».

Tercera sesión

Posteriormente, por separado, se hacen dos grupos de chicas que discuten las opiniones numeradas de los chicos y dos grupos de chicos que hablan sobre las opiniones de las chicas que he numerado para facilitar el debate. Un grupo de chicas dice: «No estamos de acuerdo con la opinión de los chicos. No nos gusta hacer las tareas de casa, es obligatorio hacerlas porque la casa tiene que estar limpia. En lo que sí estamos de acuerdo es en que depende mucho de que las madres consientan a sus hijos más que a sus hijas que no limpien». Respecto al chico que dice que «Eso pasa porque a los chicos no nos gusta hacer estas cosas», el grupo de chicas le responde: «Quien limpia lo hace para verlo limpio y bien, no porque le guste». Y respecto al chico que opina que «Lo que habría que hacer es educar a las generaciones que vengan, inculcarles lo que tienen que hacer para ayudar en casa», dicen: «Estamos de acuerdo, hay que educar a los hijos, porque si no pasará igual que hace tiempo. Son los padres los que nos educan y nos dicen lo que tenemos que hacer. Son los padres los que nos educan y debe estar igualado tanto para la mujer como para el hombre». Respecto al chico que dice: «Creo que hay una clara diferencia. Aunque esta diferencia va disminuyendo, aún queda bastante por hacer», el grupo de chicas dice: «Estamos de acuerdo, porque se va igualando».

El otro grupo de chicas responde al Chico 1 y le dice: «No estamos acostumbradas ni tampoco nos gusta limpiar lo de los demás. Tienen que entender que no es que se nos dé mejor, que cualquier persona que se pone lo puede hacer, ya que todos hemos nacido iguales. Las mujeres no tenemos por qué limpiar lo que ensucian los dos, hombres y mujeres, creemos que se deberían repartir, ya que los dos tenemos las mismas posibilidades». Añaden: «Eso de que los hombres hacen más extraescolares es mentira, ya que las chicas hacemos las mismas horas aunque sean diferentes actividades. Que los chicos son más irresponsables es sólo una excusa, ya que son irresponsables para lo que les interesa, para el fútbol sí que son muy responsables. Estamos de acuerdo en que hay muchas madres que consienten las dife-

rencias». Al Chico 3 le responden: «A las mujeres tampoco nos gusta hacer las tareas y cuando tienes que hacer una, la haces por el bien de la casa, no porque alguien te lo mande, lo tienes que hacer por ti mismo. Si es tu casa, te tienes que preocupar igual que la mujer, no de vez en cuando, y hacer la cama, fregar los platos, etc. hay que hacerlo siempre, de vez en cuando no tiene mérito». Al Chico 4 que opina que hay que «educar a las generaciones que vengan» le dicen: «Estamos de acuerdo, pero eso no sólo hay que decirlo, hay que hacerlo, porque hay mucha gente (tanto hombres como mujeres) que se tienen que concienciar de que las tareas hay que hacerlas con igualdad. Se ha mejorado, pero sigue habiendo muchas diferencias, y es verdad que la sociedad está acostumbrada así, pero la podemos cambiar». Al Chico 6 que opina que «Los padres son los que tendrían que decirlo», le responden: «Estamos de acuerdo en que tendríais que ayudar más, pero no sólo porque lo digan los padres, uno ha de tener iniciativa propia y ayudar a que no haya diferencias en casa». Finalmente, al Chico 7 que decía: «Habría que educar, desde muy pequeño, en la igualdad entre chicos y chicas, en la escuela, en la familia... Creo que de esa forma en el futuro habrá una igualdad clara», le dicen «Eso también hay que cumplirlo y empezar a aplicarlo».

Un grupo de chicos, después de discutir las opiniones numeradas de las chicas, dicen: «Estamos de acuerdo en que los chicos somos más vagos que las chicas. En muchas casas españolas hay mucho machismo, nosotros creemos que tiene que haber igualdad. Hay gente que se hace llamar “feminista” que lo que quieren es no hacer nada y que lo hagan todo los hombres, otros sólo hacen que criticar y no saben muy bien lo que dicen. Sobre lo que dice la Chica 1, que las mujeres antes hacían todas las tareas de la casa y no trabajaban es lógico, ya que si fuese al revés, estoy seguro de que el hombre haría las tareas domésticas. Creemos que las chicas de la actualidad, como por ejemplo muchas de la clase, han tomado una postura muy contra el hombre, ahora siempre nos critican y se quejan de nosotros como si las estuviésemos discriminando y las obligásemos a trabajar».

En el otro grupo de chicos hay diferentes opiniones y las recogen diciendo: «Creemos que exageran mucho. Un día que recojan la casa no es ningún sacrificio. Uno del grupo opina que la culpa no es de los padres, que el chico tiene que elegir lo que quiere hacer. También creemos que el feminismo es igual de malo que el machismo, ya que opinamos que los extremismos son igual de malos. También creemos que muchas chicas de la clase se quejan mucho, pero después no participan en las tareas de su casa. Hay muchas mujeres que tienen una gran manía por la limpieza, por ejemplo barren por la mañana y después por la tarde lo vuelven a hacer, y muchas veces no hace falta».

Cuarta sesión

Intentamos hacer una puesta en común o debate final a partir de la lectura de lo que han escrito los grupos. Casi no hay debate, las chicas se reafirman en sus opiniones y los chicos repiten las ideas que ya habían leído. Únicamente, en algún momento en que introduzco una mirada histórica cambia el debate y muestran una cierta curiosidad. Explico cómo se hacía la colada en mi casa, cuando yo era pequeña, sin lavadora, con las grandes pilas o lavaderos llenas de sábanas que se ponían en remojo con agua caliente y, cómo el terrado se llenaba de sábanas tendidas que mis hermanos utilizaban para esconderse, cómo mi madre y mi abuela destinaban un día entero para hacer la colada, cómo era la primera máquina de lavar, con un tambor de madera que daba vueltas... Hablamos también de la gran cantidad de comida preparada que encontramos hoy en los supermercados y que antes no había, cómo íbamos a buscar la leche a la lechería, donde ordeñaban las vacas, y hacíamos yogures en casa, de cómo se repetían los platos a lo largo de la semana sin grandes variaciones, y nos remontamos un poco más atrás, a la época de mis abuelos... Sólo en este rato prestan atención y se dan cuenta de que las cosas no han sido siempre igual y, por lo tanto, que pueden ser diferentes a como son ahora.

Quinta sesión

No podemos dedicar todas las clases de tutoría a hablar del trabajo del cuidado instrumental. Por lo tanto, para intentar avanzar e introducir el trabajo del cuidado de las personas, tras una breve introducción en la que pongo énfasis en que no somos extraterrestres, que no podemos vivir sólo de comer, dormir y defecar, pregunto a la clase si hay alguien que no haya estado enfermo en su vida, o haya estado triste, o pasado una mala época y cómo lo ha solucionado. Todo el mundo contesta que sí, que se han encontrado en esta situación, y las chicas contestan que sus madres son las que les solucionan estas dificultades, mientras que los chicos se quedan callados. Les propongo que completen la siguiente historia:

«En la ciudad de Barcelona, vive una familia en la que el funcionamiento diario de todas las tareas está muy bien organizado: la madre compra todo lo que necesita la familia para comer, el padre se encarga de hacer la comida, el hijo de la limpieza de toda la casa y la hija del cuidado de la ropa: lavar, planchar, etc. Tienen una abuela y un abuelo muy mayores que viven con ellos y han adoptado una niña de dos años.

- Completa la historia de cómo crees que hay que organizarse, para poder cuidar de todo.

Se repite la experiencia del curso anterior, ya que cuesta mucho hacer visible el trabajo del cuidado de las personas. Algunas chicas escriben la historia de un día en la vida de la familia con muchos problemas, dificultades materiales y con trabajos de los padres fuera de casa y de muchas horas. En algunos casos, por lo que conozco, es casi un relato autobiográfico, e incluso contradicen el comienzo de la historia que he escrito. Por ejemplo: «El horario de trabajo de la madre es de media jornada. Por la mañana se levanta y hace las tareas, se va a trabajar, después vuelve a casa para hacer la comida y por la tarde... Los abuelos se hacen cargo de los niños, porque si son mayores se quedan en



casa, no trabajan y pueden hacerse cargo. Los abuelos también pueden ayudar a hacer algunas tareas de la casa. Ir a buscar a la niña de 2 años a la guardería y cuidar de los niños cuando llegan de la escuela».

Una chica, para completar la historia, incorpora la siguiente idea: «El padre trabaja de representante en una empresa en la que puede permitirse salir del trabajo cuando haya un imprevisto familiar. El padre llega temprano a mediodía y puede preparar la comida y si es necesario ayuda a los abuelos en alguna tarea de la niña pequeña, que anteriormente ha ido a buscar».

Ante mis comentarios por pequeños grupos y la pregunta sobre por qué no han tenido en cuenta las necesidades afectivas de la familia, como no hay más tiempo, una chica añade al final: «Es una familia un poco rara, creo que son un poco bastante perfectos y no me gusta mucho».

Los chicos probablemente reflejen la situación real de sus familias y dicen: «A los abuelos los enviaron a una residencia, por cuestión de espacio y comodidad. De la niña cuida la madre, pide la baja por maternidad. Todas las demás tareas continúan

igual. La madre, como pasa más tiempo en casa cuidando a la hija adoptada, se da cuenta antes de los problemas de sus otros dos hijos (depresiones, problemas en la escuela, cuando están enfermos...)». Como mientras hacían el escrito he hablado con el grupo y he comentado que el padre también puede coger la baja por paternidad, aunque no lo han entendido, añaden al final: «El grupo no sabía que la baja por maternidad o paternidad o reducción de jornada se puede pedir indistintamente con un hijo natural o con una adopción».

El otro grupo de chicos no respeta los parámetros de la historia que les propongo y relata una historia completamente utópica respecto a la realidad actual, del tipo: «A partir de que vienen los abuelos a vivir con la familia “perfecta”: la abuela es una mujer revolucionaria y muy feminista y producirá un cambio radical en la familia. Durante las primeras semanas, la abuela hará cambiar de idea a las mujeres de la familia, respecto a la niña adoptada la criarán “feministamente”. Ahora la abuela está todo el día descansando con sus dos nietas y su hija, y mandando a los pobres hombres. El abuelo tiene que ocuparse de la ropa, el niño limpia toda la casa, cambia los pañales a la niña pequeña, compra la comida y le da masajes a la abuela, y el padre hace el resto. Si alguna vez algún hombre protesta, recibe inmediatamente una bofetada y queda castigado sin ver el partido del sábado». Este texto expresa cómo nos veremos los hombres en el futuro, debido a las nuevas generaciones femeninas». Ante mi extrañeza de por qué han escrito la historia de una familia sin necesidades afectivas, un chico añade: «Esta familia es perfecta en todos los aspectos. Son como extraterrestres; nunca están enfermos, no tienen problemas, siempre están contentos, no son nada desgraciados, se llevan perfectamente entre ellos. En realidad, nada les va mal hasta que llega la abuela». Otro chico del mismo grupo añade: «Esta familia es perfecta, en la realidad eso es muy difícil. Es una familia como de extraterrestres, no están enfermos, ni tristes, siempre están contentos, no son desgraciados ni nada infelices».

Sexta sesión

En un último intento para introducir y debatir el tema del cuidado de las otras personas, propongo trabajar en clase de tutoría un texto adaptado de Marcela Lagarde, de la revista *Emakunde*, a raíz de su participación en las Jornadas SARE «Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado», organizadas por el Instituto Vasco de la Mujer en octubre de 2003. Intento hacerlo por la vía de la proyección del alumnado hacia su futuro como mujeres y hombres adultos, teniendo en cuenta que intentar debatir el cuidado de las otras personas en el contexto familiar no me ha resultado fácil, ya que se mezcla el afecto, el cariño y el cuidado que la madre y el padre tienen por sus hijos e hijas.

El texto que paso fotocopiado a los grupos de chicas y a los grupos de chicos con la indicación de que lo lean y contesten las preguntas, lleva el título «El cuidado de las otras personas» y dice lo siguiente:

«Las sociedades actuales asignan a las mujeres, como condición natural, el cuidado de las otras personas. Así las mujeres cuidan vitalmente a las otras personas (hombres, familia, hijas, hijos, parientes, escolares, pacientes, personas enfermas...). Cuidan su desarrollo, su progreso, su bienestar, su vida y su muerte. La condición de cuidadoras gratifica a las mujeres de manera afectiva y simbólicamente, en un mundo gobernado por el dinero y la valoración económica del trabajo y por el poder político.

Las transformaciones del siglo xx han reforzado para millones de mujeres la asunción de diversas funciones a la vez: cuidar a las otras personas a la manera tradicional y, al mismo tiempo, conseguir un desarrollo personal para formar parte del mundo moderno. El resultado de estas transformaciones es millones de mujeres atrapadas en una relación no igualitaria entre cuidar y desarrollarse, millones de mujeres abocadas a ser *superwoman*. La sociedad fomenta en las mujeres la satisfacción en el deber de cuidar de las otras personas, convirtiéndolo en deseo propio y al mismo tiempo la necesidad social y económica de educarse y formarse para sobrevivir en una sociedad de capitalismo salvaje. Así, el deseo de las mujeres es contradictorio por sí mismo.

Actualmente, los hombres no han cambiado lo suficiente como para modificar su relación con las mujeres, ni su posición en los espacios domésticos y laborales. No consideran valioso cuidar de las otras personas porque significa abandonar sus intereses, dejar de ser el centro de la vida, ceder este espacio, colocarse en posición subordinada respecto a las otras personas. Todo esto sucede porque, en la organización social actual, cuidar de los otros es ser inferior.

Algunas tendencias empiezan a cambiar, pero incluso hombres que se pronuncian a favor de relaciones equitativas con las mujeres están más dispuestos a ser amables con las mujeres y a compartir alguna causa del feminismo que a compartir el cuidado de los otros.»

(Adaptado de Marcela Lagarde, *Emakunde*, 53)

Como respuesta a la primera pregunta: «Di si hay alguna palabra o frase que no entiendas», un grupo de chicas dice: «colocarse en posición subordinada» y «relaciones equitativas». Y una chica señala la frase: «El resultado son millones de mujeres atrapadas en una relación no igualitaria entre cuidar y desarrollarse, millones de mujeres abocadas a ser *superwoman*». Otra chica dice: «Nos ha sorprendido lo de “capitalismo salvaje”» y finalmente otra dice: «Lo he entendido todo, pero hay frases o fragmentos del texto que me he leído dos o más veces».

En cambio, el grupo de chicos dice que «lo entendemos todo perfectamente», excepto uno que señala la frase: «La condición de cuidadoras gratifica a las mujeres de manera simbólica».

Como respuesta a la segunda pregunta: «Comentad en el grupo las ideas que os parezcan más interesantes», una chica dice «La mujer se ha integrado en el mundo actual capitalista y de trabajo, pero mantiene su costumbre anterior que, por desgracia, era quedarse en casa haciendo las tareas del hogar y cuidando a la familia. Los hombres, como siempre, están integrados en el mundo laboral aunque la mayoría se niega a ocupar el lugar de la mujer en casa». Otra chica destaca: «La idea de la *superwoman* que puede repercutir en su calidad de vida, el hecho de serlo... Y los hombres dispuestos a ser amables con las mujeres y compartir causas feministas, pero no el cuidado de los otros». «Estamos

de acuerdo con lo de *superwoman* porque somos las “esclavas” de los hombres, pero no en todos los casos, porque en la actualidad ya no hay tantos hombres machistas». Otro grupo de chicas escribe: «Me parece bien y estoy de acuerdo con que la mujer haya luchado por la igualdad y haya ganado posiciones. Porque la mujer siempre ha sido y será ¡¡¡una *superwoman*!!!». Una chica dice: «Me parece interesante que el texto diga que las mujeres se ocupan de las otras personas, y que los hombres también tengan que colaborar, porque nunca había leído un texto sobre este tema». Otra chica dice: «Ahora no es tan exagerado y se pueden compartir

todos los trabajos; el hombre tanto como la mujer se puede acostumar a que el otro le haga el trabajo, es muy cómodo pero cuando uno se ve necesitado lo hace sin depender de los otros, tienes que ser independiente».

En cambio, los chicos dicen: «Creo que las mujeres actúan y piensan diferente de los hombres. Creo que este tema es un poco... y creo que la profesora, a veces, está muy obsesionada en insistir en cambiar la situación de la mujer. Y yo no veo que la situación tenga que cambiar, ya está bien así». «La posición de la mujer actualmente, creo que la gente adolescente tiene mucha influencia en lo que pueda pasar, la gente de nuestra edad cree que la mujer es igual o incluso a veces superior.» «Estoy de acuerdo en que tiene que haber igualdad entre el hombre y la mujer, pero seguro que al final las mujeres acaban imponiéndose a cualquier hombre, todo cambiará, o sea, dejadnos descansar, porque nos falta poco tiempo.» «Estamos de acuerdo con la igualdad, pero ya es un tema monótono y creemos que el texto exagera mucho.»



Como respuesta a la tercera pregunta: «Explicad vuestro grado de acuerdo con el segundo párrafo, donde se explica la situación de las mujeres», las chicas dicen: «Yo estoy totalmente de acuerdo, ya que la mujer trabaja fuera y dentro de casa, sin ningún tipo de horario establecido. El hombre es incapaz, o hasta ahora ha demostrado serlo, de mantener su trabajo, llevar a los niños, llevar la casa... trabajos que está haciendo la mujer cada día». «Estoy totalmente de acuerdo con lo que dice y me preocupa que muchas mujeres tengan que asumir tantas responsabilidades laborales y humanas... Creo que lo que hace falta es un cambio de mentalidad en el mundo masculino y aclarar las ideas e intereses de las mujeres... que sean conscientes de lo que hace...» «Sí, estamos de acuerdo, porque la mujer siempre se encarga de la casa y de los hijos y ahora, además, trabaja fuera.» «Yo no creo que todo lo que hacemos, todas las cosas de la casa y cuidar a la familia y a los abuelos, lo tengamos que hacer solas o con nuestra madre. Los padres y los hermanos también tienen que ayudar. En mi casa ayuda todo el mundo: yo, mi hermano y mi padre, como mi madre trabaja, nosotros lo tenemos que hacer mientras ella duerme. En conclusión, estoy de acuerdo.» «Creemos que los hombres tendrían que colaborar más en todas las cosas y ayudar a la mujer. Y que ella no tenga que responsabilizarse de todo.» «Estoy de acuerdo, porque las mujeres se encargan de la casa, de los hijos, trabajan, etc. Yo creo que es como un instinto “maternal” que hace que nos sintamos más acogedoras. Pero también creo que cada vez más los hombres lo hacen y van adelante.»

En cambio, los chicos dicen: «Yo creo que es mejor que la mujer se encargue de las personas enfermas porque creo que las mujeres siempre han sido más dulces y también más delicadas que los hombres. Este tema no me gusta mucho, pero la profesora insiste en hablar de él, y a veces me aburro, porque creo que es un tema que no me interesa demasiado y no presto toda mi atención». «Estamos de acuerdo, pero no tendría que pasar actualmente porque a menudo, por ejemplo en la naturaleza, la que hace las cosas importantes es la hembra y no el macho.» «Las mujeres de los países del “primer mundo” no creo que pue-

dan quejarse tanto, pero todavía no están a un nivel de igualdad con el hombre. Otras mujeres en países menos desarrollados lo pasan verdaderamente mal, en comparación con las de aquí.»

Como respuesta a la cuarta pregunta: «Exponed vuestro grado de acuerdo con el tercer párrafo donde se explica la situación de los hombres», las chicas dicen: «Estoy totalmente de acuerdo. Los hombres consideran el hecho de preocuparse, el malestar provocado por los problemas de los otros, ayudar a los amigos o familiares, darlo todo por los demás, mostrar los sentimientos como algo que los hace inferiores». Otra chica dice: «Estoy bastante de acuerdo, pero hay que tener en cuenta que hay excepciones, no todos los hombres son frívolos y despreocupados... de todas maneras, esta minoría masculina no tendría que despreocuparse de la mayoría inconsciente, tiene que imponer un nuevo modelo masculino, también más cómodo para ellos mismos, porque muchas veces se sienten “atrapados” por los valores puramente machistas». «Me parece una actitud muy machista que el hombre piense eso, porque la mujer lo hace por el bien de todos y ellos, sin ningún esfuerzo, también pueden hacerlo. Me parece muy raro que no se hayan modernizado.» «Estoy de acuerdo con el tercer párrafo, porque no han cambiado lo suficiente para dejar de pensar que son unos idiotas.» «Estamos de acuerdo con que el hombre no ha cambiado, no hacen nada y no creen valioso cuidar a las otras personas. Es una actitud muy machista.» «Estoy de acuerdo, porque los hombres siempre tienen que trabajar fuera de casa y, por ejemplo, a la hora de comer, tiene que estar hecho y puesto en la mesa.» «No estoy de acuerdo, los hombres también cuidan a los otros, creo que no depende de ser hombre o mujer, depende de ser persona y tener sentimientos. No hay que pensar tanto en uno mismo.» Y la chica más optimista de la clase dice: «Creo que se habla de una generación un poco anterior (los abuelos). Ahora se dan muchos casos, pero no tantos como antes. Quizás las mujeres también tendríamos que dar más oportunidades a los hombres para descubrir que pueden hacerlo».

Los chicos no comentan demasiado la cuarta pregunta donde se explica la situación de los hombres respecto al cuidado de las

personas. Sólo algunos chicos dicen: «Creo que no es verdad que los hombres de esta sociedad no han cambiado nada. Creo que sí lo han hecho y seguiremos. Recibimos demasiadas críticas con pocos argumentos, nos meten a todos los hombres en el mismo saco». «Tiene razón, pero no con todos, porque habla de los hombres como si todos fuesen iguales.» «Tiene un poco de razón en que los hombres no están por las otras personas.» «Creo que se generaliza mucho».

En la quinta pregunta, donde yo pedía: «Explicad vuestro grado de acuerdo con la frase: «En la organización social actual cuidar a los otros es ser inferior», algunas chicas dicen: «Esa es una afirmación muy frívola, yo creo que todavía hay personas que aprecian valores más humanos y menos materiales. La sociedad capitalista, con estos valores tan masculinos, está de acuerdo con esta afirmación, pero yo no miro el mundo de una manera tan pesimista». «El trabajo de preocuparse por los otros siempre ha sido una labor de mujeres y es una labor donde los sentimientos tienen un papel muy importante y los hombres nunca han sabido demostrar estos sentimientos.» Otras chicas dicen: «No estoy de acuerdo, porque por ayudar a una persona, nadie ha de sentirse inferior ni avergonzarse.» «No estoy de acuerdo, porque cuidar a otra persona representa tener responsabilidad y por eso ya eres “superior”.» «No estoy de acuerdo, porque cuidar y ser buena persona no es ser inferior, sino demostrar que puedes hacerlo y que tienes sentimientos. Y no creo que la sociedad piense eso.»

En la quinta pregunta un chico dice: «No estoy de acuerdo con esta frase, porque eso de cuidar a los otros no es de ser inferior, es de provecho hacerlo». «No estoy de acuerdo, porque es una forma de hacerte más buena persona y en todo caso, se tendría que enorgullecer.» «No estoy de acuerdo, actualmente una persona es bien vista si es solidaria, por lo tanto, esta afirmación no la encuentro coherente.» «No estamos de acuerdo, creemos que en la sociedad actual, independientemente de que se haga o no, cuidar a los inferiores está muy bien visto por el resto de la gente y no se considera inferior por casi nadie.» «Creo que eso es una tontería, creo que sí es verdad que físicamente las mujeres

son más débiles, pero mentalmente creo que están más al nivel de los hombres. Muchas mujeres dicen que los hombres son tontos, eso es falso radicalmente, los hombres no somos tontos, nos lo hacemos cuando queremos, pero somos más listos de lo que las mujeres se piensan.»

En la última pregunta: «Di si estás de acuerdo en que es un problema el que sólo sean las mujeres las que se dediquen a «cuidar» a las personas de su entorno y cómo se podría solucionar», algunas chicas dicen: «Es un problema sobre todo que se dé por supuesto que tienen que ser ellas las que lo hagan, que se considere que ellos no saben y que se les permita despreocuparse... se puede solucionar inculcando otra forma de tratar a los hombres, dando desde pequeños valores afectivos diferentes y valorando más el hecho de cuidar a las otras personas». «Creo que los hombres deberían esforzarse para ayudar cada vez más e igualarse totalmente con las mujeres respecto a las tareas de casa. La solución... realmente no la sé.» «No es ningún problema, lo haces porque hay que hacerlo, todo el mundo puede hacerlo.» «No estoy de acuerdo, porque las mujeres no son las únicas que tienen que cuidar a las personas porque los hombres tienen la misma obligación que las mujeres.» «No estoy de acuerdo, porque no somos las únicas que tenemos la obligación de cuidar a los niños o a los familiares porque ellos también tienen manos, brazos y sentimientos.» «No estoy de acuerdo, porque no somos las únicas que tenemos la obligación de cuidar a la gente mayor o a otras personas porque ellos no son los únicos de la casa que trabajan y también porque tienen manos para cuidar.» «No estoy muy de acuerdo, porque las mujeres también necesitan tiempo para ellas y que alguien las cuide. Y que nos tendrían que ayudar, porque esas personas también forman parte de su vida.» «Se podría solucionar haciéndole ver al hombre que él también puede hacerlo.»

En cambio, tres chicos no contestan y uno dice simplemente que «No» es un problema. Otros chicos dicen: «Es un problema, pero la mujer sabe cuidar y tratar mucho mejor a las personas que los hombres, tiene más delicadeza y ternura». «La mujer no cuida a nadie. Todo el mundo se cuida a uno mismo. Lo único

que hace la mujer son las tareas de casa y la comida, pero hay muchos hombres que cocinan y no necesitan a las mujeres para sobrevivir, solamente por sexo o amistad.» «Creo que es muy exagerado, cuidan más las relaciones, pero no hay para tanto. Los hombres también tenemos sentimientos y de alguna manera cuidamos a la gente de nuestro entorno.»

El debate ha sido muy importante, y el alumnado ha entrado más a fondo en analizar y definir su posición respecto al «trabajo del cuidado de las personas» con la lectura y comentario de texto que con las actividades anteriores. Además, se ha introducido en la clase que el tiempo de trabajo en clave femenina se caracteriza por la doble presencia de las mujeres adultas, una «jornada interminable»: el trabajo remunerado y el trabajo doméstico familiar con una carga de trabajo más elevada, menos tiempo libre y cargas rígidas durante todo el ciclo de la vida (criaturas y gente mayor). Las compatibilidades del tiempo llevan a estos resultados: las mujeres tienen más carga de trabajo, menos tiempo libre que los hombres y, además, reivindican un nuevo tiempo, el tiempo para ellas mismas.

5. La química de la cocina

Un sector importante del profesorado cree que la ciencia es objetiva, neutra y completamente racional. Es decir, que en las clases de ciencias no hay más sexismo que el que pueda surgir de la interacción personal entre el profesorado y el alumnado. El profesorado tendemos a pensar que el contexto de aprendizaje de la química tiene que ser el mismo en el que se ha estudiado siempre, es decir, el del laboratorio escolar. No se considera relevante que las chicas estén familiarizadas con unos fenómenos y tengan experiencias diferentes a las que tienen los chicos, cuando llegan a la adolescencia. Ni se tiene en cuenta que, a lo largo de la historia, las mujeres han acumulado un conjunto de conocimientos científicos que tienen explicación en las teorías científicas, aunque la práctica de las mujeres se mantenga al margen de la actividad científica. Por eso, una mayoría del profesorado no cree que el aprendizaje de las ciencias pueda ser androcéntrico, es decir, tenga en consideración un mundo de fenómenos que histórica y actualmente es más cercano a la experiencia de los hombres que a la de las mujeres.

Afortunadamente, en los últimos años un enfoque más didáctico del aprendizaje de la química ha ido introduciendo en las aulas algunos fenómenos del entorno cotidiano del alumnado y ha planteado la necesidad de utilizar contextos de aprendi-

zaje distintos al laboratorio escolar. Desde hace muchos años los libros de química incluían un capítulo que recogía aplicaciones industriales de la química, pero además, para la iniciación a la química existen últimamente algunas propuestas que siguen una perspectiva medioambiental, que adoptan el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad, que recogen diferentes tipos de actividades escolares. Más concretamente, en el Proyecto Salters (1989), en el capítulo *Food*, proponen hacer un test para analizar los nutrientes de los alimentos. Algunos fenómenos que se estudian cuando se propone trabajar con productos comestibles son la fermentación del mosto, la decoloración de la Coca-Cola y la coagulación y análisis de la leche. La propuesta del Grupo Quimesca (2001) propone analizar las bebidas «Café, té y chocolate».

En el IES Josep Pla, desde hace cuatro años, el alumnado experimenta y estudia la química de 4º de ESO en un contexto culinario. Actualmente, la fase de exploración de sus habilidades culinarias se hace mediante un cuestionario que incluye preguntas del siguiente tipo: «¿Has puesto alguna vez agua a hervir? ¿Cuántas veces? ¿Has hecho alguna vez mermelada? ¿Has hecho alguna vez mayonesa? ¿Has hecho alguna vez un pastel o un bizcocho? ¿Se pueden poner los ingredientes en cualquier cantidad? ¿Por qué?».

Las respuestas a las preguntas muestran que todas las chicas dicen que han hecho alguna vez un pastel. Y que hay más chicos que dicen que han hecho un pastel, «alguna vez» y «dos o tres veces» respecto a lo que decían en cursos anteriores, donde era muy difícil encontrar un chico que hubiese hecho un pastel, excepto en el caso de que quisiera ser cocinero. Aun así, en las clases continúa habiendo un grupo de chicos que dicen que nunca han puesto agua a hervir y que nunca han hecho un pastel. En términos globales, podemos decir que ha mejorado la experiencia y la curiosidad culinaria de los chicos, aunque las chicas continúan teniendo más habilidades en este terreno.

En una última pregunta del cuestionario, pido «Indica algún otro fenómeno químico que sea de tu interés y que te gustaría saber explicar». En sus respuestas, vuelven a los fenómenos que

había propuesto en las preguntas anteriores y dicen: «palomitas, queso, gelatina, mermelada, requesón, la soldadura de hierro y por qué se corta el alioli». Hace cinco años, las respuestas a esta pregunta eran: «el óxido del hierro y por qué se quema el papel». Una de las consecuencias de contextualizar el aprendizaje de la química en el entorno culinario es la ampliación del abanico de fenómenos que despiertan su curiosidad.

A continuación, he recogido del conjunto de la secuencia didáctica una selección de las sesiones que tienen una finalidad culinaria, ya que durante las clases elaboramos y degustamos alguna preparación o plato sencillo. La vertiente química de la intervención didáctica no la menciono, ni reproduzco los informes científicos de los experimentos, ya que la he descrito ampliamente en otras ocasiones (Núria Solsona, 2003).

Primera sesión

El objetivo culinario de esta clase de química de la cocina es la preparación de desayunos y meriendas. En la fase de exploración, cuando empezamos a hablar, los primeros ejemplos que sugieren las chicas y los chicos de las mezclas y disoluciones no diferencian los dos conceptos. En una clase, el café, la sopa, el vinagre, la leche con cacao, el café con leche, la sal, el alioli y el pan con tomate son ejemplos de mezclas. Pero el gazpacho, el zumo de limón con agua, la mayonesa, la vinagreta y el tequila con Coca-Cola son disoluciones. Hay que remarcar que para otros alumnos y alumnas el vinagre y la leche con cacao son ejemplos de disoluciones. En la cla-



se de química de 4º de ESO, dado que seguimos la programación oficial de la asignatura, es la primera vez que las chicas y los chicos hacen una preparación culinaria en el laboratorio-cocina. Los grupos trabajan siguiendo las siguientes instrucciones:

«Decidid la mezcla y la disolución que queréis preparar para desayunar. Repartíos los ingredientes que necesitéis. Tendréis que hacer el dibujo del proceso que habéis seguido en la preparación de la mezcla y la disolución. También tenéis que hacer una exposición justificada al resto de la clase. Se puntuará la originalidad y la buena presentación de cada grupo.»

En la preparación de las mezclas y disoluciones, el entusiasmo es muy claro. Mientras el grupo está decidiendo lo que hará, Sandra dice: «Sólo de pensarlo se me hace la boca agua». Además, los saberes de las mujeres circulan y están presentes. Mireia propone al grupo hacer un pastel con la receta que su madre tiene normalmente colgada en la nevera, evidentemente con chocolate fundido. Mireia y sus amigas me explican que fueron al *camping* e hicieron un pastel de cuajada con mermelada, siguiendo la receta de la amiga de la madre de Mireia. Alba me explica que tiene muchas recetas de su abuelo y su abuela, que en Marruecos tenían una pastelería y que ella, cuando está enferma, tiene ganas de cocinar. Seguro que para ella es una forma de cuidarse.

En otra clase, Gema ha traído un pastel hecho en casa, de bizcocho con mermelada de fresa y chocolate rallado, siguiendo una receta de su madre. La receta de los creps de Irene es de su hermana, que estuvo en Francia, y ahora pasa la receta de amiga en amiga. Germán trae la receta de los creps de su tía, pero él no los hace, porque dice que se le pegan y son las compañeras de su grupo las que disfrutan haciendo los creps, mientras ellos anotan el procedimiento. El grupo tiene una clara división sexual del trabajo. Bea propone hacer «fruta con chocolate» que ella hace en casa, algunos domingos, con «chocolate negro de pastelería», que es el que le gusta. Los canapés del grupo de Cristina son los que ella hace en casa para Navi-

dad. Edgar ha seguido una receta que se inventó su abuela de cuajada con cacao pasada por la batidora. Está claro que las abuelas conocen las preferencias de sus nietos y nietas por el chocolate. El grupo de Jesús hace «chocobanana», una receta que le oyó explicar a su tía y que es típica de Guatemala.

Los grupos no funcionan todos igual y los hay que se reparten el trabajo. Como son de cuatro, dos personas hacen la mezcla y dos personas la disolución. En estos casos, se nota que las habilidades culinarias de los chicos son más desiguales que las de las chicas. Guillermo es un especialista en gelatinas y la trae hecha de casa en un molde especial que tiene una flor dibujada en el fondo, del cual está muy orgulloso. Al desmoldarla, la gelatina se rompe y tiene una pequeña desilusión. Manuel hace los creps y les da la vuelta lanzándolos al aire con la sartén. Los del grupo de Ignacio hacen una tortilla y se pasan el rato excusándose porque no les ha salido muy bien. Y Enrique tiene problemas con los huevos que se ha traído de casa, tenían que ser duros y al pelarlos comprueba que no lo son. Pero esta clase estimula la realización de preparaciones culinarias sencillas por parte de algunos chicos a los que antes no les había llamado la atención. Por ejemplo, por la tarde, después de la clase, Enrique llamó a Manuel para pedirle la receta de la masa de los creps. Le habían gustado mucho por la mañana y se los quería hacer para merendar.

Aunque el título de la actividad de clase es «Mezclas y disoluciones para desayunar», para algunos alumnos y alumnas es más importante el desayuno que el aprendizaje químico. Por ejemplo, Gerardo dice, muy tranquilo: «Para desayunar, Gema

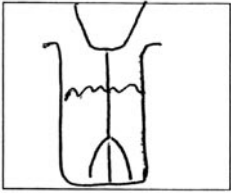


Disolución: Batido de cuajada con chocolate

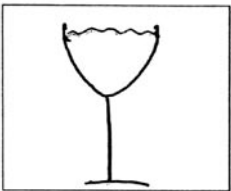
Ingredientes: 4 cuajadas, chocolate en polvo (Edgar)

Material: Copas, "minípimer", vaso del "minípimer"

Procedimiento:



1. Se cogen las cuajadas, se meten en el vaso del "minípimer" con el chocolate en polvo y se bate.



2. Se pone en las copas.

Conclusiones: El batido de cuajada con chocolate es una disolución porque sus componentes no se distinguen a simple vista.

Microscópicamente, las partículas del chocolate (el soluto) ocupan los espacios vacíos de la cuajada (disolvente).

Valoración personal

	MEZCLA	DISOLUCIÓN
+ ORIGINAL	<i>Fruta con chocolate</i>	<i>Batido de cuajada con chocolate</i>
+ BUENA	<i>Creps</i>	<i>Batido de cuajada con chocolate</i>
+ BIEN PRESENTADA	<i>Fruta con chocolate</i>	<i>Batido de cuajada con chocolate</i>

Trabajo de una alumna de 4º ESO

ha hecho un pastel de bizcocho con chocolate y mermelada. Yo no he hecho el pastel y por lo tanto no sé cómo lo ha hecho, ni los ingredientes. Para desayunar también hicimos leche con cacao. Si no está bien removida puede quedar espuma y grumos y no sería una disolución».

Siempre son las madres del alumnado las que ayudan si hay que preparar algo previamente. En un curso escolar, sólo en un caso, el batido que un grupo preparó seguía la receta del padre. Era un batido de leche, plátano, mango, canela, cacao, miel y vainilla que el padre de Alba vende en su tienda. Y otro grupo, para hacer creps, utilizó el libro *1080 recetas de cocina* de Alianza Editorial.

El grupo de María, parece que siguiendo las preferencias de los miembros del grupo, ha decidido hacer «zumo de naranja natural con nata, galletas de chocolate y galletas con margarina y mermelada». En la preparación de las galletas de chocolate al horno interviene un cambio químico y, acerca del procedimiento a seguir para presentarlas después con margarina y mermelada, dice:

«Cogemos una galleta y la untamos con mantequilla. Con una cucharilla, cogemos la mermelada y la ponemos sobre la margarina untada previamente a la galleta. Finalmente, tapamos la mezcla con otra galleta y ya tenemos el desayuno preparado.»

El grupo de Marta ha preparado «yogur con kellogs, leche con azúcar y donuts americanos» y el de Miriam «creps con chocolate» (mezcla) y «café con leche» (disolución). Para preparar los creps con chocolate, hay que seguir el siguiente procedimiento que Miriam ha escrito de forma telegráfica y acompañado de dibujos:

«Se ponen 10 cucharadas de harina, un poco de sal y un huevo en un bol, se bate y se le añade medio litro de leche, poco a poco. Se echa una cucharada de aceite y lo dejamos reposar. Calentamos la sartén con un poco de aceite, echamos la masa, le damos la vuelta al crep y le ponemos chocolate. Servimos caliente.»

Otros grupos prefieren desayunar salado y preparan patatas «bravas» y «cruasanes con jamón». El grupo de Laura sigue el siguiente procedimiento:

«1. Cogemos los cruasanes de queso y jamón y los ponemos en una bandeja forrada de papel de plata. 2. Cuando el horno está caliente, después de ponerlo a 250° C «gratinador», metemos la bandeja en el horno y esperamos 10 minutos. 3. Por otro lado, en un cazo ponemos leche a hervir y le echamos chocolate en polvo. 4. Vamos removiendo hasta que el chocolate se espese. 5. Pasados los 10 minutos, sacar los cruasanes del horno (que estén doraditos). 6. Presentar bien los alimentos.»

Los grupos siempre consideran que sus preparaciones son las mejores. Por ejemplo, Mireia dice: «Creo que el experimento más original es el que hemos hecho nosotras, porque nadie más se ha atrevido a hacer un pastel. Todos tienen buen sabor, porque en general estaban buenas todas las mezclas y disoluciones, y bien presentadas, pero sin ser una creída, creo que el mejor presentado ha sido el nuestro». Alba dice: «La más original, buena y bien presentada es la nuestra, el batido de cuajada y chocolate. La mezcla más original y bien presentada es la de la fruta con chocolate y la más original, los creps». Otras valoraciones de los grupos son como la de esta chica: «Mi opinión es que, de nuestra mitad de la clase, el más bien presentado era el pastel del grupo de Mireia y la más rica era nuestra mezcla (yogur, almíbar, cereales y azúcar). La disolución de chocolate del grupo 5 también es buena». Otra chica dice: « El grupo 2 ha hecho chocolate a la taza con galletas, un poco dulce pero estaba muy bueno. Buena presentación (aunque sencilla) y de buen sabor. El grupo 4 ha hecho un bizcocho. Tenía muy buena pinta (buena presentación) y buen sabor pero un poco crudo. El grupo 1 ha hecho cereales con chocolate a la taza: la presentación regular, pero de sabor estaba bastante bueno».

En algunos cursos, el entusiasmo les lleva a preparar un desayuno que es un coloide, como en el caso de las gelatinas y los batidos, o bien en el que interviene un cambio químico como en

los pasteles. De momento no digo nada, pero lo aprovecharé más adelante, cuando estudiemos los cambios químicos.

Segunda sesión

Los objetivos culinarios de esta clase son la preparación de los postres y las salsas escogidos por el grupo, que son coloides o dispersiones. Los coloides llaman la atención del alumnado ya que, de entrada, es un término que desconocen y ya han preparado algunos, como por ejemplo disoluciones. Los coloides preferidos por el alumnado son: flanes, gelatinas, *mousse*, batidos de frutas, natillas, nata montada y cualquier crema dulce. Las chicas han hecho cremas, *mousse* y otros coloides con las abuelas, por lo tanto tienen bastante experiencia en su preparación. A los chicos les gustan las gelatinas y se las preparan para vender, pero no toman tanto la iniciativa a la hora de hacerlo en clase.

Un grupo ha preparado natillas, siguiendo la receta de la madre de Nieves, y dicen que han utilizado los siguientes ingredientes: «100 gramos de azúcar, 6 huevos, 1 litro de leche, 50 gramos de maicena, canela y cáscara de limón». En el procedimiento dicen:

«Hemos seguido las instrucciones de la madre de Nieves. Se baten las yemas de huevo con el azúcar. Se disuelve la maicena en un poco de leche. Se pone la leche en un cazo con la cáscara de limón y la canela. Se le añade el huevo con el azúcar y la maicena y se mezcla. Se pone a fuego lento y se va removiendo hasta que se espese.»

Otro grupo dice:

«Hemos preparado un coloide, del tipo espuma: un merengue, siguiendo la receta de la madre de Aina. Ingredientes: 3 claras de huevo y azúcar. Material: un plato, un bol y un tenedor. Procedimiento: he-

Experimento 3: Preparación de un coloide

COLOIDE

Nuestro grupo ha decidido preparar un coloide: la mayonesa, que es una emulsión (la sustancia dispersa es un líquido y el medio de dispersión también).

Planificación del experimento:

Material: 2 huevos

aceite

pan (para mojar en la mayonesa)

sal

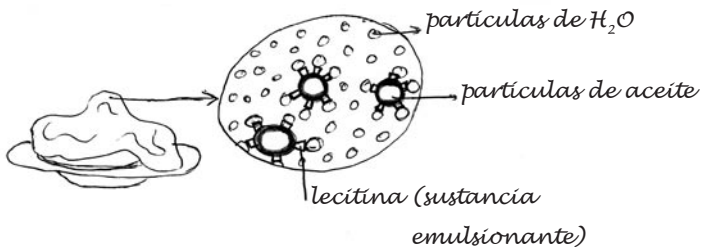
Procedimiento:

- 1) Separar las yemas de las claras de los 2 huevos
- 2) Remover las yemas en un plato con un tenedor haciendo un movimiento circular
- 3) Ir añadiendo el aceite gota a gota manteniendo el movimiento constante

Justificaciones

Macroscópico: Sabemos que la mayonesa es un coloide porque se ve homogénea y está formada al menos por dos sustancias (yema de huevo y aceite).

Microscópico: Las partículas de aceite (sustancia dispersa) están suspendidas y forman agrupaciones en el agua del huevo (medio de dispersión).



Trabajo de un alumno de 4º ESO

mos cogido tres huevos y hemos separado la clara de la yema. Luego hemos puesto en un plato las tres claras y las hemos batido mientras íbamos añadiendo azúcar. Cuando ha tomado la forma de espuma, la hemos echado en una bandeja de horno, le hemos echado azúcar por encima y la hemos dejado calentar durante unos minutos.»

Otro grupo que ha preparado merengue incluso lleva a clase una manga para llenar las flaneras con el merengue y meterlas en el horno. Después le ponen canela por encima y fideos de chocolate de colores. Otro grupo incluso ha llevado un plátano para acompañar el merengue, ya que creen que así estará más bueno.

El grupo de Claudia ha preparado un flan siguiendo la receta de su madre. Dicen en la hoja del experimento:

«Nuestro grupo ha decidido preparar un coloide: el flan. Es un coloide del tipo gel. Procedimiento: 1. Batimos 4 huevos en un bol y les añadimos medio litro de leche poco a poco, mientras vamos removiendo. Después ponemos 9 cucharadas soperas de azúcar y seguimos removiendo. 2. En una de las flaneras ponemos 4 cucharadas de azúcar y un poco de agua. Lo ponemos al fuego y vamos removiendo hasta que se haga caramelo. 3. Una vez tenemos hecho el coloide (huevos, leche y azúcar) y el caramelo, ponemos este último en el fondo de cada flanera y seguidamente echamos el coloide. 4. Tapamos las flaneras con papel de aluminio (ellas dicen plata) y lo ponemos al baño María en el horno durante una hora. Material: leche, huevos, azúcar, bol, tenedor, cuchara, fogón, agua, flaneras, baño María y horno. Las dificultades experimentales han sido diversas, ya que nos ha resultado difícil la obtención del caramelo y se nos ha caído el coloide varias veces.»

El grupo de Óscar ha hecho un flan de sobre. El preparado comercial indica los siguientes ingredientes: «flan de huevo: azúcar, almidón, huevo en polvo (3,5%), estabilizante, aromas, sal y colorantes; caramelo líquido: jarabe de glucosa, azúcar y conservantes. Se necesitan 500 ml de leche para preparar 4 flanes». El procedimiento es:



«Vaciamos el contenido del sobre en un recipiente seco y, con la ayuda de una cuchara, deshacemos los posibles grumos. Añadimos 500 ml de leche y lo mezclamos hasta que se disuelva. Calentamos a fuego lento hasta que hierva, removiendo continuamente para evitar que se pegue al recipiente. Vertimos inmediatamente el flan en flaneras previamente bañadas con el caramelo líquido, lo dejamos enfriar en la nevera hasta que adquiera consistencia.»

El grupo de una chica dice en la planificación del experimento:

«Hemos decidido hacer gelatina, es un coloide de tipo gel. Material: un cazo, agua, sobre de gelatina, fogón y congelador. Hemos cogido un cazo y lo hemos puesto al fuego con 250 ml de agua. Cuando ha hervido le hemos añadido todo el sobre de gelatina y hemos removido hasta disolverlo completamente. Después hemos añadido 250 ml de agua fría y lo hemos dejado dos horas en la nevera.»

El grupo de Rocío ha preparado *mousse* de limón, siguiendo las indicaciones del preparado comercial, y dicen:

«Hemos mezclado 60 gramos de mantequilla fundida con la base del *mousse* (galletas) y lo hemos puesto en la parte de abajo del *mousse*. Hemos mezclado el polvo para hacer el *mousse* con un cuarto de litro de leche, lo hemos batido y lo hemos echado encima de las galletas. Por último, hemos mezclado el polvo de hacer el jarabe con 70 ml de agua y lo hemos metido todo en el frigorífico durante dos horas.»

El grupo de Miriam ha preparado nata montada, una espuma, para hacer un suizo. La hoja de la preparación dice:

«Para montar la nata lo hemos hecho con la batidora, dándole cada vez más velocidad. Después le hemos añadido azúcar para que esté más dulce. Para la preparación del chocolate a la taza, hemos calentado la leche en un cazo y le hemos echado el chocolate en polvo. Material: cazo, batidora, nata líquida para montar, leche, chocolate en polvo, fogón y cuchara.»

Para preparar la vinagreta, Lina escribe el siguiente procedimiento:

«Echamos en un mortero diferentes ingredientes. Machacamos la pimienta y la disolvemos con la sal en el vinagre y después añadimos el aceite. Material: pimienta, sal, 7 cucharadas de aceite, 3 de vinagre, mortero, cucharas y vaso grande.»

En el grupo de María han hecho alioli y dicen que el material es «mortero, mano de mortero, un huevo, un diente de ajo, sal, aceite y tostadas». Para hacer el alioli, se trajeron la mano de mortero y siguieron el siguiente procedimiento: «Pelar el ajo, ponerlo en el mortero, echarle sal y machacarlo, echar el huevo, añadir el aceite mezclar y remover hasta que quede bien». Después nos lo comemos con tostadas.

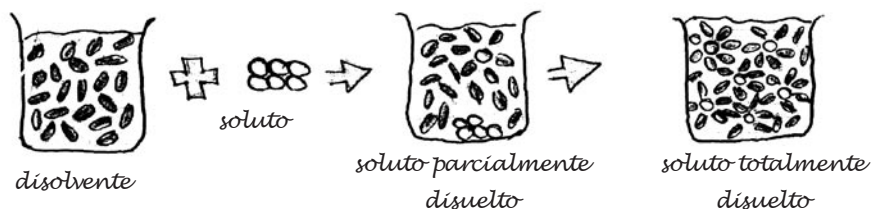
Otra chica hace la mayonesa a mano, a la manera tradicional, siguiendo la receta de su casa. Ella considera que es más buena que la de bote. Como no tenemos la mano de mortero en el laboratorio, la hace con un tenedor y un plato. De los otros dos miembros de su grupo, Emely no la ha hecho nunca, pero sabe separar muy bien la clara de la yema, y Marcos, que tampoco la ha hecho nunca, mira con atención. A veces, a los grupos se les corta la mayonesa. Así, Ramón dice: «Hemos cogido el vaso grande donde hemos puesto dos huevos, un poco de sal y unas gotas de limón. Y mucho aceite. Lo hemos batido todo con la batidora». Y en las dificultades experimentales indica: «La mayonesa ha quedado líquida y con un color muy amarillo».

Un grupo ha hecho la gelatina de limón siguiendo las normas del preparado comercial, aunque César dice que la caja no lo explica muy bien. Como la gelatina necesitaba un par de ho-

Experimento 2b: Preparación del almibar

Conclusiones:

Hemos conseguido preparar almibar, una disolución de agua con una concentración de azúcar (sacarosa). Se ha formado una disolución porque a medida que añadimos azúcar, por acción del calor y del movimiento se disuelve en el agua. A nivel microscópico decimos que el azúcar es el soluto y el agua el disolvente. Las partículas del agua establecen fuerzas de tracción con las del azúcar, las envuelven y cierran la estructura inicial. Las partículas del azúcar se separan unas de otras y ocupan todo el disolvente de una manera uniforme.



Comprueba lo que sabes:

- El humo es un coloide, la sustancia dispersa es sólida y en el medio de dispersión es gaseoso.
- Si la disolución es completa no lo podemos distinguir a simple vista ya que sus partículas son tan pequeñas que se filtran a través de una membrana. Si todavía no se ha producido la disolución sí que lo podemos ver a simple vista.
- Los coloides son totalmente homogéneos a la vista, pero heterogéneos con la ayuda de un microscopio.
- No dejan pasar la luz. Las partículas del soluto están distribuidas de manera uniforme entre las del disolvente.

Trabajo de una alumna de 4º ESO

ras de reposo en la nevera, han pedido la hora de tutoría para poder prepararla dos horas antes y dejarla reposar en la nevera. Por primera vez después de cinco años de hacer coloides en clase, un grupo ha decidido hacer pan. Han buscado la receta en internet, Carla la ha encontrado y tiene que preparar la masa en casa y dejarla reposar 24 horas, para hacer el pan en el horno de la cocina-laboratorio, pero se ha puesto enferma y, finalmente, el grupo no ha hecho pan.

Algunos grupos preparan coloides más sencillos, como batidos, con recetas que se han inventado entre los miembros del grupo. O combinaciones de gelatina, chocolate a la taza y fresas.

Tercera sesión

El objetivo de esta clase es hacer el almíbar que utilizamos para hacer flanes o como medio para conservar frutas. El proceso es muy sencillo y Ana lo describe así:

«Medimos 100 cm³ de agua y 60 gramos de azúcar. Calentamos el agua y le vamos añadiendo el azúcar, poco a poco y a fuego vivo, y vamos removiendo hasta obtener el almíbar. Hemos dejado unos minutos más para que el agua se evaporara, ya que hemos observado que nos habíamos pasado de agua».

Cuarta sesión

El objetivo de esta clase es hacer requesón, a partir de leche y limón. Es una preparación que sugiere muchas preguntas al alumnado; por ejemplo, en una clase se plantean: «¿Por qué se coagula la leche? ¿Por qué se forma el requesón? ¿Se coagula la leche sin el limón? ¿A qué temperatura se produce la formación del requesón? ¿Por qué tardan más algunas leches en coagularse? ¿Cómo se forma el requesón? ¿Por qué? ¿Qué pasa cuando



ponemos limón en la leche? ¿Por qué adquiere esta textura el requesón?

La formación de requesón no es complicada y en una clase en la que todos los grupos se olvidaron de traer el limón, lo hicimos con vinagre. Sólo es difícil filtrar bien el requesón del suero; algún grupo muy chapucero agujerea el papel del filtro. Después de la preparación, hacen el informe del experimento. Una chica que lo ha entendido bien dice: «Los objetivos del experimento son de dos tipos, el culinario y el científico. El culinario es la elaboración de requesón a partir de dos sustancias, la leche y el limón (un ácido). Lo primero que hay que hacer es medir 50,5 gramos de leche y distribuirla a partes iguales en dos vasos. A continuación se añaden 10 gotas de limón en los dos vasos. Uno de los vasos se calienta suavemente hasta que la leche se cuaja. Después del enfriamiento de la masa, se filtra a través de un embudo y un filtro fino, para conseguir la separación del suero, que pasa a través del filtro y el requesón se queda en la parte de encima. El otro vaso se deja reposar el tiempo necesario para conseguir que la leche se cuaje en frío». Itziar dice: «En nuestro

caso, como la leche era desnatada, hemos obtenido menos masa de requesón».

Leti dice en el informe: «El lunes pasado hicimos requesón, ya que estamos trabajando los coloides y la leche, base del requesón, es uno del tipo emulsión. Al mismo tiempo, hemos realizado una técnica de separación: la filtración. Con 50 gramos de leche y 10 gotas de limón (ácido cítrico) puestos en un vaso, lo hicimos hervir. Nos surgió una dificultad experimental, ya que un fogón se nos apagó, y tuvimos que esperar casi una hora para que hirviese de forma continua; una parte del requesón se quedó pegada en el vaso... Este experimento me ha gustado mucho. Me ha resultado muy útil, ya que he aprendido a elaborar requesón. Yo me lo comí y estaba realmente bueno». En cambio Mónica dice: «A mí no me gustó mucho el aspecto que tenía, era poco compacto, no parecía requesón y no tenía buen olor. Pero el proceso estuvo bien, ya que no sabía que el requesón se hacía así».

Alberto da una versión ligeramente diferente: «Empezamos a calentar la leche dentro del vaso (pusimos un termómetro para saber la temperatura). Una vez hierve la leche, se apaga el fuego y se ponen las gotas de limón hasta que se coagula». La opinión personal de Francisco es: «El experimento me ha gustado en los dos sentidos, ya que me ha gustado el experimento en sí y el requesón».

A pesar de que el requesón que obtenemos, a veces no despierta el entusiasmo de algunos sectores porque tiene un aspecto diferente del que se compra preparado, para otros vale la pena y traen un poco de miel para comérselo. Los títulos de los informes que escriben después de la preparación son bastante ilustrativos de lo que han hecho. Por ejemplo, Ari pone el título «De científicos a "gourmets del buen requesón casero"», Lidia lo titula «¿Conseguiremos requesón en la clase de química?», Lina «Hemos sido capaces de hacer requesón», Itziar «Requesón en el laboratorio», Elena «Requesón *made in Josep Pla*», Leti «¡Qué requesón más bueno!», Clara «La elaboración del requesón: más difícil de lo que parece» y Mireia «Descubrimos cómo hacer requesón». Los chicos en general se limitan a escribir en el título «Hacemos requesón», excepto

Experimento 5: Preparación del requesón

Planificación:

Medir 50 g de leche en un vaso de precipitados y su temperatura inicial con un termómetro.

En un montaje de laboratorio con un pie y una rejilla poner a calentar la leche con 10 gotas de limón a fuego suave.

Anotad las observaciones experimentales hasta que la leche cuaja.

Dejad enfriar y preparad un matraz con un embudo y papel de filtro.

Filtrad el producto de la reacción para separar el requesón del suero.

Medid la masa de los productos finales y decid si se cumple el principio.

Material:

Leche, limón, vaso de precipitados, pie, rejilla, termómetro, embudo, un quemador, matraz, balanza y papel de filtro.

Leche + limón = requesón + suero.

Caseína + ácido cítrico = caseína coagulada + azúcar (en disolución).



+ HX =



+ C₆ H₁₂ O₆

Tiempo (t)

Observaciones experimentales

0'

Temp. inicial = 15 °C

2'

35 °C

4'

60 °C

6'

80 °C

8'

90 °C

10'

Apagamos el fuego porque ya se ha cortado la leche. Ha perdido un poco de masa porque la leche ha rebotado.

Datos:

50,6 g de leche.

15 gotas de limón.

Dificultades experimentales:

Parte de la masa se nos ha quedado pegada en el termómetro.

Trabajo de un alumno de 4º ESO

Toni, que pone el título «La liada obtención del requesón» y Pablo «En la escuela hacemos requesón».

Quinta sesión

El objetivo de esta clase es la preparación de caramelo. Es una preparación que despierta el entusiasmo de la clase, como todas las cosas dulces es agradable y tiene buen olor. Patricia escribe el procedimiento que hay que seguir: «Preparamos un cazo de porcelana forrado con papel de aluminio, para que el azúcar no se pegue. Echamos el azúcar, encendemos el fuego y lo calentamos. Olemos el caramelo y lo probamos».

Ana recoge las siguientes observaciones: «A los dos minutos, por los laterales, una parte del azúcar se funde, es decir, se vuelve líquido. Y a los cinco minutos empieza a formarse caramelo de color marrón con su olor característico».

Carlos recoge en su informe: «Cuando calentamos azúcar tenemos que estar atentos a los diferentes cambios que se producen para interpretarlos correctamente. A los tres minutos, a 154° C empieza a deshacerse por debajo, es decir, a fundirse. Eso se nota por la formación de un líquido viscoso de color blanco. A más temperatura empieza a tomar un color ámbar que cada vez se va poniendo más oscuro. Cuando se nota el olor agradable del caramelo, se han formado unos cien nuevos productos diferentes. Si te pasas del punto y sigues calentándolo se observa que se evaporan algunas de estas sustancias y el azúcar se carboniza».



Sexta sesión

El objetivo culinario de la clase es hacer un pastel o un bizcocho, una preparación muy esperada por el alumnado. Aunque desde el comienzo del curso quedó claro el contexto culinario para trabajar la química, hay chicos y chicas que preguntan: «¿En este curso, nosotros también haremos pasteles?». Los grupos deciden la receta que quieren hacer, previa distribución de los ingredientes que aportan todos sus miembros. A veces, alguien del grupo se olvida de traer el azúcar, el aceite o trae poca cantidad; entonces, hay que recurrir a la pequeña despensa del laboratorio, para que el bizcocho tenga las proporciones adecuadas. Los pasteles se preparan siguiendo la receta de la madre, la tía, la abuela o la bisabuela, o bien de algún libro que tienen en casa, como por ejemplo *La cocinera más menuda de la casa. Fiesta de aniversario* de Lluís Cassany y Teresa Graells (Susaeta editores), que trae Marina o bien *Cómo cocinar con el microondas* de Editorial Servilibro.

La preparación de un pastel es el experimento estrella de la química de la cocina, ya que es el más sabroso. Una chica me pregunta con expresión de sorpresa: «Profesora, ¿todos los pasteles que se hacen aquí en el laboratorio salen bien?». Mi respuesta es claramente afirmativa porque la levadura química siempre hace subir los bizcochos con una proporción mínimamente adecuada de los ingredientes. El bizcocho es también la mejor manera para entender el cambio químico y la necesidad de la proporción en las sustancias que intervienen. Si ponemos demasiada harina el pastel parecería de hormigón y si ponemos poca levadura, el pastel no subiría. La preparación del bizcocho sugiere que el alumnado se haga buenas preguntas, como por ejemplo: «¿Qué pasaría si sólo pudiéramos levadura, sin nada más?» Alguna receta es de un pastel que lleva las claras montadas a punto de nieve y, por lo tanto, no necesitaría levadura para subir. Y sólo una vez han intentado hacer un pastel con levadura de panadería y la verdad es que el pastel no subió mucho, aunque pusieron el doble de la proporción que les dijo el panadero. Por lo tanto, lo

que mejor funciona son las recetas que llevan levadura química.

En una clase han hecho dos tipos de bizcocho (uno en el horno y otro en el microondas), unas lionesas, un brazo de gitano, unas magdalenas de chocolate y un pastel llamado «Lluvia de chocolate». Entre los pasteles fáciles de preparar predominan claramente los bizcochos y los pasteles de chocolate. A veces, los pasteles de yogur o queso no salen bien.

Normalmente, hacemos los bizcochos con el material que tenemos en el laboratorio-cocina que proviene de las dotaciones adquiridas con las subvenciones del Instituto Municipal de Educación de Barcelona.

Pero hay algunas chicas que prefieren traer de casa su batidora, su molde y el rallador, aunque hay en el laboratorio, ya que consideran que trabajan mejor con sus instrumentos.

En cambio, los chicos son los que a veces se olvidan algún ingrediente, aunque procuran no hacerlo, porque las chicas del grupo los mantienen a raya y a la altura del curso que hacemos el pastel, los grupos ya funcionan muy bien, la mayoría bajo la dirección de las chicas. Un grupo que por casualidad está formado por cuatro chicos hace el bizcocho sin receta, dicen que se la saben de memoria. Hay cursos en los que nos faltan balanzas porque todo el mundo quiere medir con la máxima precisión cada uno de los ingredientes, pero en una clase, hacen la mayoría de los pasteles sin utilizarlas, trabajando con medidas de yogur. Han hecho un bizcocho con sabor a limón, una coca siguiendo la receta de la madre de César, y otro bizcocho según la receta de su bisabuela.

A veces, hay algún pequeño incidente. Por ejemplo, una batidora utilizada a demasiada potencia que salpica, se cae un poco



de la masa del bizcocho al verterlo en el molde, o un huevo se rompe fuera del sitio y cuesta mucho recogerlo. Nada de esto tiene mucha importancia, pero en una clase, alguien subió el horno a 250° C, sin que yo haya llegado a saber nunca quién fue. Por suerte, me di cuenta enseguida y volví a bajar el termostato a 180° C, si no se habrían quemado los pasteles por fuera y se habrían quedado crudos por dentro. De hecho, uno se quedó un poco crudo, pero se lo comieron igualmente, sin ningún tipo de problema. Alba asegura que conoce mucho mejor que yo el funcionamiento del horno, que elegí que fuese turbo, porque yo creía que repartía mejor el calor. A media cocción me hace cambiar los moldes que hay en la parte de arriba del horno a la parte de abajo y viceversa. Dice que si no unos quedarán demasiado tostados por la parte de arriba y los otros poco tostados. Lo hacemos así y comprobamos que tiene razón, los pasteles han quedado más regulares y mejor que otras veces. Al final, cuando han pasado todos los grupos de 4º de ESO por el laboratorio, han preparado dieciocho bizcochos y sólo uno que era de queso y no siguieron bien la receta no ha subido. El resto han salido muy sabrosos, han disfrutado y espero que siempre recuerden este cambio químico.

En las preparaciones anteriores, como son más sencillas, no acostumbra ser tan evidente, pero al hacer el bizcocho se nota la mayor habilidad de las chicas en el uso de los instrumentos culinarios. El éxito del bizcocho está asegurado si la receta que traen tiene un tiempo de cocción corto, de unos 30-40 minutos y si cuando llegan al laboratorio se ponen a hacer la masa rápidamente. Un grupo formado sólo por chicos tarda más rato en hacer la masa porque no consiguen mezclar bien los ingredientes. No saben utilizar la batidora para que llegue a los rincones del bol donde hacen la mezcla y el bizcocho sale un poco más duro que los otros, sube más del medio que de los lados y, para su gusto, le falta un poco de azúcar. Pero se lo comen todo, no queda ni rastro.

Por cierto, que me preguntan por qué le llamamos «bizcocho» y se lo tenemos que preguntar a la profesora, que tiene que buscarlo en un diccionario etimológico.

Marta explica, en la planificación del experimento, el procedimiento a seguir:

«Para hacer un bizcocho relleno de chocolate, necesitamos cuatro huevos, los cuales hemos de batir. Ponemos los cuatro huevos batidos en una base a la que añadimos cuatro cucharadas de azúcar, cuatro de harina y un sobre de levadura. A continuación vamos removiendo la mezcla, y añadimos 50 gramos de mantequilla que hemos fundido antes. Cuando ya tenemos todos los ingredientes, los mezclamos todos hasta que quede una masa homogénea, es decir, que no podamos distinguir los ingredientes. Al acabar, cogemos el molde y lo untamos con mantequilla para evitar que se pegue cuando lo pongamos en el horno. Vertemos la mezcla en el molde y lo metemos en el horno a 220° C durante unos 25 minutos. Tenemos que ir mirando si el bizcocho sube durante este tiempo y cuando esté en su punto, lo sacamos, lo dejamos enfriar y le añadimos el chocolate por encima. Y, ¡ya se puede comer!

Material: molde para pasteles, horno, base o plato, fogón, vaso, cuchara, tenedor. Ingredientes: huevos, azúcar, harina, levadura, mantequilla, crema de cacao.

Observaciones: Pensábamos que sería más complicado de hacer. A los 22 minutos, lo hemos sacado del horno, porque parecía que había acabado la cocción del pastel, pero hemos visto que por un lado no estaba del todo hecho.»

Oriol explica el procedimiento para hacer bizcocho:

«Batir los huevos con 150 gramos de azúcar. Mezclar la harina y la levadura y mezclar con los huevos poco a poco. En un bol aparte, montar las claras de huevo a punto de nieve, añadir poco a poco 50 gramos de azúcar. Después añadir el resto de la mezcla con la canela y la ralladura de limón. Mezclarlo todo perfectamente y verterlo en un molde, previamente untado con mantequilla y enharinado. Ponerlo en el horno a temperatura media de 180° C durante 50 minutos.»

El grupo de Aina hace un bizcocho con yogur y especifican que «el envase del yogur lo utilizaremos como medida, es

Experimento 4: Preparación de un pastel de chocolate

1. Procedimiento:

Poner 100 g de chocolate troceado y nata en un recipiente adecuado, calentarlo a potencia mediana durante 2 minutos.

Batir las yemas de huevo con el azúcar hasta que estén cremosas.

Añadir el chocolate y las nueces troceadas, mezclarlo bien e incorporar las claras montadas a punto de nieve.

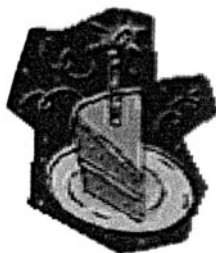
Ponerlo en un molde adecuado, previamente untado con mantequilla, y calentarlo, a potencia máxima, durante 6 minutos.

Una vez tibio, colocarlo sobre una rejilla.

Fundir el resto del chocolate en el microondas durante 2 minutos y echarlo sobre el pastel. Dejarlo en el refrigerador hasta el momento de servirlo.

2. Ingredientes - materiales:

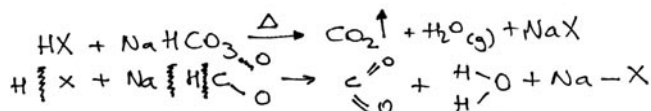
200 g de chocolate
100 g de azúcar
1 brik de nata líquida
150 g de nueces
3 huevos
rejilla
un recipiente
microondas u horno
molde



3. Conclusión:

Si pones levadura en el pastel, se produce un cambio químico porque aparece una nueva sustancia. Se crean 2 gases, CO_2 , H_2O .

A nivel microscópico se rompen los enlaces de los reactivos, hay una reordenación atómica y entonces se forman nuevos enlaces en las sustancias.



Trabajo de un alumno de 4º ESO

decir, cuando pone 3 de harina significa llenar tres veces el envase».

El grupo de María prepara un «Massini», que es el mejor presentado de toda la clase. Después de hacer el bizcocho de yogur, el procedimiento dice:

«Partir el bizcocho por la mitad y ponerle la trufa. Hacer la cobertura con chocolate fundido (que nos ha dado la abuela de María) y ponerla por encima. Decorar el pastel con la trufa que ha sobrado haciendo bolitas con la mantequilla de pastelería. Poner láminas de chocolate negro por los lados.»

Laia utiliza un lenguaje más culinario y, para describir el procedimiento de elaboración del pastel de chocolate, dice:

«Se trabaja la mantequilla con el azúcar hasta conseguir una masa fina, se mezclan las yemas de los huevos y el chocolate deshecho al baño María; después se añade la harina y la levadura Royal. Una vez mezclado todo, se incorporan las claras batidas a punto de nieve, mezclándolas suavemente sin llegar a trabajar la masa. Se pone mantequilla en un molde y se espolvorea con harina, se vierte el preparado y se cuece a horno suave.»

Aunque yo todavía no lo he comentado en la clase, Martín dice: «Cuando el bizcocho esté cocido (se pincha con un alambre para saberlo, si sale limpio, el bizcocho está hecho) se deja enfriar y se vuelca sobre una bandeja». Actualmente, la mayoría de los bizcochos se hacen con levadura, ya que es más cómodo, así siempre sube. Las lionesas y el pastel de chocolate del grupo de Ana son una excepción. En la preparación de las lionesas, Rocío indica que los ingredientes son: 6 huevos, 100 gr de mantequilla, 200 gr de harina, 75 gr de azúcar, 250 ml de leche, 1 limón, 200 gr de chocolate y 50 gr de crema de leche. El procedimiento es:

«En una olla se mezcla el agua, la mantequilla y un poco de sal, se hierve y se retira. Se añade la harina, se mezcla bien y se pone a fuego lento hasta que se forme una bola que se separe de la olla. Se

añaden cuatro huevos batidos, uno a uno, sólo las yemas. Luego se hacen pequeñas bolas del tamaño de una nuez y se colocan en una bandeja de horno previamente untada con mantequilla. Se ponen en el horno a 180° C durante 30 minutos, se retiran, se dejan enfriar. En un bol, se baten las yemas con el azúcar hasta obtener una crema espumosa, se le añade la harina, la leche, y la ralladura de limón y se pone a fuego lento. La crema se calienta y se deja enfriar. Con un cuchillo se hace un pequeño agujero a las lionesas y se rellenan de crema, con una manga pastelera. Después se funde el chocolate al baño María y se le añade la crema de leche. Se bañan las lionesas en el chocolate, se dejan enfriar y ya se pueden servir.»

En la realización del experimento dice «seguimos el procedimiento sin ningún problema, aunque, como teníamos poco tiempo las lionesas quedaron un poco crudas, pero estaban muy buenas».

Para hacer el pastel de chocolate, el grupo de Ana ha seguido una receta de la madre de Rocío. El procedimiento es el siguiente:

«Se deshace el chocolate con la leche, se añade la mantequilla, el azúcar, la harina y la vainilla. Se mezcla y se aparta del fuego. Se separan las claras de las yemas y se añaden las yemas a la mezcla. Se baten las claras a punto de nieve con sal. Se mezclan con la masa sin batir, procurando que las claras no bajen de volumen. Se vierte en un molde con un poco de mantequilla en la base, para que no se pegue. Se pone al horno a fuego suave 20 minutos. Se saca del molde y se echa por encima un poco de chocolate glaseado.»

En el laboratorio-cocina, tenemos horno y microondas, por lo tanto procuro que tres pasteles sean para hacerlos en el horno y uno en el microondas. Por ejemplo, Gema propone para hacer en el microondas un bizcocho siguiendo el procedimiento de su madre que dice:

«1. Separar las claras de las yemas de los huevos. Montar las claras a punto de nieve con un poco de sal. Untar un molde de *cake*

o redondo de 20 centímetros de diámetro con la mantequilla y espolvorear una cucharada de pan rallado. 2. Mezclar las yemas con la nata líquida, el azúcar y el cacao, el pan rallado que queda, las almendras ralladas y la levadura en polvo. 3. Añadir las claras montadas y mezclar con cuidado. Llenar el molde con la preparación, cocer 10 minutos al 7 de potencia, hasta que al introducir una aguja en el centro del bizcocho salga limpia. 4. Dejar reposar durante un minuto, desmoldar. Por último echar el azúcar glasé por la superficie y servirlo.»



En la preparación de los pasteles puede haber alguna dificultad. Ana dice que durante la preparación del pastel de chocolate: «al mezclarlo con la batidora hemos tenido que separar un poco de mezcla, ya que el vaso no era suficientemente alto y teníamos miedo de que salpicara. El aceite que hemos utilizado tiene un sabor muy fuerte y hemos tenido que añadir más cantidad de los otros ingredientes. No nos salió del todo bien la presentación, pero de sabor estaba muy bueno. Fundimos chocolate blanco, pero una alumna se lo comió todo antes de poder echarlo sobre el pastel». Otro grupo que había preparado un pastel de chocolate magnífico, con las prisas por el cambio de clase, al intentar desmoldar el pastel que todavía estaba caliente lo desmontó, a causa del vapor de agua que se produce y que no había tenido tiempo de evaporarse. El grupo todavía no se ha recuperado de la decepción que se llevó, pero yo lo explico en todos los cursos a todos los grupos para que no se repita el fracaso.

Vero describe el proceso diciendo: «el día anterior hicimos un pastel. Era un pastel sencillo pero para quien no había hecho nunca un pastel es un poco difícil. Por suerte, a nosotras nos sa-



lió muy bien. Nos hemos quedado todos impresionados con los resultados. Mi conclusión es que cuando sigues los pasos por orden, sin saltarte ninguna norma, las cosas salen bien. Gracias a este experimento he entendido qué provoca un cambio químico y todo es gracias a los reactivos y al calor».

Las valoraciones de la preparación del pastel siempre son muy positivas. Por ejemplo, Gema opina que: «observamos con mucho éxito los resultados del cambio químico que se produjo. Al final de la clase probamos los pasteles y el bizcocho de los grupos». Jorge dice: «esta actividad es interesante, además es distraída y divertida. Yo creo que como grupo funcionamos correctamente y hemos demostrado que somos capaces de hacer pasteles. ¡Esperamos hacer bastantes más!». Otras opiniones son: «al acabar el pastel, nos lo comimos y podemos decir que nos salió muy bueno». «El pastel estaba buenísimo y nos ha quedado muy bien.» Hay algún grupo que dobla los ingredientes de la receta para tener más cantidad y poder comer más.

Comentarios finales

A pesar de que las clases de química tienen mucho éxito y, para mí como profesora, son muy gratificantes, el momento final de la clase siempre es difícil. Los chicos tienen una habilidad especial para desaparecer del laboratorio-cocina, dejando todo el material sucio y desordenado, aunque sean los responsables de material del grupo. Además, son tan lentos y manazas a la hora de limpiar, que las chicas lo hacen ellas mismas para ir más deprisa. Las imágenes de un chico vertiendo la botella de aceite, en lugar de la de jabón, para fregar una cacerola y otro chico limpiando la mesa con una mano en el bolsillo, sirven para ilustrar el nivel de poca habilidad y despreocupación de los chicos sobre el tema de la limpieza.

Algunos elementos de reflexión sobre la química de la cocina permiten pensar que si tenemos en cuenta las experiencias previas del alumnado, cuando empieza el aprendizaje de la química, constatamos que las estructuras de acogida han cambiado en los últimos veinticinco años. Los cambios en las estructuras familiares y en la distribución del tiempo de las madres que tienen que combinar la vida personal y laboral han hecho que las chicas y los chicos estén más en contacto con algunos fenómenos culinarios. Actualmente, a diferencia de lo que ocurría hace veinticinco años, casi todas las chicas y los chicos han puesto a hervir agua para hacerse unos espagueti, uno de sus platos favoritos. Además, la percepción que tienen los chicos del fenómeno culinario también ha cambiado. A veces, cuando llegan a casa, tienen mucha hambre, quizás hay algún plato medio preparado, pero a menudo tienen que acabar espabilándose. No estoy diciendo que en todas las familias sea igual y muchas veces las madres, en una actitud excesivamente maternal o sin valorar la importancia que eso puede tener para la formación de sus hijos, todavía les preparan el desayuno a chicos de dieciséis años que hacen primero de Bachillerato.

Además, la publicidad presente en los medios de comunicación, a veces con finalidades no precisamente educativas, ya que

se trata de aumentar las ventas, estimula el consumo de nuevos preparados y productos alimentarios. Asimismo, no hay que olvidar que las modas estéticas hacen que entre las chicas se preste mucha atención a las cuestiones relacionadas con la composición y las propiedades de los alimentos. Cada año se repite la cara de sorpresa de un grupo de chicas de la clase que preguntan incrédulas si es verdad que el huevo es mayoritariamente agua.

Lógicamente, la diversidad de procedencia social, étnica y cultural del alumnado comporta que no todo el mundo se haya fijado en los mismos fenómenos relacionados con la cocina. Pero en casi todas las clases hay alguien que ha observado que una botella de cava metida en el congelador más tiempo de la cuenta acaba estallando. En la fase de exploración, en ese momento en que toda la clase pregunta y sugiere fenómenos relacionados con el tema que vamos estudiar, si la chica que ha observado lo que pasaba con la botella de cava tiene la habilidad de ordenar sus ideas, puede hacer una inferencia y decir «¿Es verdad que cuando los líquidos se congelan siempre ocupan más espacio, como le pasa al cava?».

Al profesorado, a veces por la falta de ejemplos concretos de secuencias didácticas y también a causa de la tendencia a repetir los contextos de aprendizaje en los que nosotros hemos aprendido los conceptos, nos parece muy difícil cambiar el contexto del laboratorio para el aprendizaje de la química. Es importante saber que en el proceso de iniciación a los conceptos químicos, para el alumnado resulta más significativo el cambio químico que sucede en la levadura que hace «subir» el bizcocho, que el cambio químico que se produce en cualquier reacción estándar del laboratorio. Y en las ocasiones en que periodistas de algunos medios de comunicación han entrevistado al alumnado sobre la química de la cocina, en el laboratorio-cocina del instituto, han mostrado su extrañeza ante el hecho de que no en todos los institutos la química de 4º de ESO se hace en el contexto culinario. El alumnado expresa su decepción ante la posibilidad de no hacer la química de la ESO en contexto culinario. Es una lástima que el profesorado no se anime a trabajar la química en este contexto, ya que el interés del alumnado está asegurado.



Un sector del profesorado podría argumentar que la curiosidad científica que manifiesta el alumnado por conocer, por ejemplo, las fórmulas o determinada terminología que le da un aire cientificista a las clases de ciencias experimentales, puede hacer perder interés si se estudian los fenómenos relacionados con la cocina. Pero una buena transposición didáctica permite combinar los dos aspectos: los fenómenos culinarios y la interpretación científica de los mismos. Por ejemplo, Arnau pregunta «¿Por qué en los paquetes de sal común dice que contiene yodo?».

Además, trabajar en contexto culinario tiene muchas ventajas en cuanto a organización de la clase. Yo nunca facilito las recetas de los preparados que tienen que hacer, es una actividad que tiene que garantizar la organización cooperativa del grupo, así como el hecho de disponer de todos los ingredientes. Eso no quiere decir que en algunos cursos, la coagulación de la leche en lugar de hacerla con limón la hayamos tenido que hacer con vinagre, pero también funciona.

Un aspecto que siempre es muy difícil de solucionar es la limpieza del material al finalizar la clase, por muy bien que funcionen los grupos. Siempre me toca vigilar que limpien todo el material que utilizan, especialmente si son los chicos los responsables de material, y este tema ha provocado todo tipo de anécdotas. Por ejemplo, no tiene precio observar la incapacidad para limpiar las mesas que tienen los chicos de 15 años. Es normal que después de preparar los ingredientes para hacer un bizcocho, los instrumentos que han utilizado y las mesas se queden sucias y pegajosas. Cuando les digo a los chicos que les toca limpiar la mesa, lo hacen a la fuerza, algunos con la mano en el bolsillo del pantalón. No ponen ningún tipo de entusiasmo y las cucharas, los moldes y las mesas se quedan prácticamente igual de sucias. Enrique, por ejemplo, no sabe cómo se desmonta la batidora y Adriana le tiene que enseñar cómo se hace. Enrique es muy metódico y tiene muchos problemas para fregar la batidora y no cortarse con las hojas. Se nota que no lo ha hecho nunca.

Un día se quedó un flan haciéndose en el horno, porque yo tenía que irme, y al día siguiente me encontré el molde sucio, encima de la mesa del laboratorio. Yo recordaba que el grupo era el de Adriana, pero no recordaba quiénes eran los otros miembros y le comenté a Javi lo que había pasado. Él formaba parte del grupo de Adriana, cosa que yo no recordaba y mientras le explicaba lo que había pasado nunca consideró que él tuviese alguna responsabilidad en el asunto, como si no fuese del grupo. Fue a buscar a Adriana para decirle que yo la estaba buscando, porque alguien tenía que fregar el molde sucio, él no, por descontado.

En resumen, podemos decir que el aprendizaje de los conceptos básicos de química queda garantizado en un contexto culinario. Lo que no está tan claro, aunque tenemos que seguir investigando, es que las clases de química garanticen el aprendizaje de las habilidades implicadas en diferentes procesos culinarios. Preparar desayunos y meriendas, natillas, mayonesa, hacer nata montada, merengues, hacer requesón y preparar pasteles, con sus correspondientes degustaciones, garantiza la revalorización de los conocimientos considerados tradicionalmente femeninos

asociados a los procesos culinarios. Pero no garantizan que la revalorización de estos conocimientos se transfiera al ámbito de la vida personal de las chicas y de los chicos cuando sean mayores. Lo que seguramente tendrán los chicos es un modelo diferente de lo que representa cocinar o preparar cualquier plato en la cocina. Para los chicos, ponerse a cocinar, o a lavar y planchar la ropa o limpiar, implica una pérdida de privilegios que, dicho con sus palabras, mientras tengan una madre, una abuela, una hermana o una chica que se lo haga, ellos no lo harán espontáneamente. Las generaciones actuales de chicos jóvenes saben y tienen más habilidades relacionadas con el cuidado instrumental que las generaciones anteriores, pero no está claro que quieran ponerlas en práctica.

También de forma espontánea o sugerida por el contexto de aprendizaje, el alumnado propone, entre las aplicaciones de las propiedades características de las sustancias, su uso culinario. Por ejemplo, conocer la temperatura de ebullición del agua y saber que la del aceite es muy superior, sirve para saber si hay que utilizar mucha energía para usarlos como medio de cocción.

6. La tecnología de los tejidos

El trabajo que ha llevado a cabo la profesora de tecnología del primer ciclo de ESO tiene los siguientes objetivos:

- Reconocer como socialmente necesarias las tareas relacionadas con el cuidado de la ropa.
- Conocer los aspectos técnicos y tecnológicos relacionados con el cuidado de la ropa propia y del hogar, identificar los más apropiados en cada caso y experimentarlos.

Además, se ve la necesidad de:

- Sensibilizar al alumnado sobre la necesidad de responsabilizarse de las diferentes tareas.

En especial:

- Diferenciar los procesos relacionados con el lavado, secado, reparación y planchado, doblado y distribución de la ropa propia y del hogar. Identificar y experimentar las técnicas y habilidades propias para cada proceso.
- Saber interpretar las etiquetas de la ropa con las indicaciones sobre lavado y planchado.

- Hacer un uso correcto de los programas de la lavadora.
- Conocer diferentes fórmulas para el tratamiento de las manchas difíciles.
- Seleccionar correctamente la ropa para un programa de lavado determinado y el detergente adecuado, teniendo en cuenta aspectos relacionados con el ahorro de energía y el respeto al medio ambiente.
- Familiarizarse con los métodos de tender la ropa que faciliten el secado y el planchado posterior en caso necesario.
- Saber hacer sencillas reparaciones de la ropa y tener criterios de orden respecto al almacenamiento de la ropa del hogar y la propia.

Algunos contenidos conceptuales y procedimentales en la asignatura de tecnología de los tejidos son:

- El conocimiento de las ventajas de efectuar una recogida adecuada de la ropa usada.
- La lectura y clasificación de etiquetas de la ropa para su posterior lavado y planchado.
- La interpretación correcta de los iconos de la lavadora para poder seleccionar los programas adecuados en cada ocasión.
- La separación de la ropa por programas de lavado, teniendo en cuenta aspectos como las diferencias entre tejidos, el peligro de tinciones, el detergente adecuado y el ahorro de energía.
- La manipulación correcta de los utensilios de planchar como la plancha y la tabla de planchar y la utilización adecuada para cada pieza de ropa.
- La realización de sencillas reparaciones de la ropa como coser un botón, pegar una cremallera, acortar un pantalón.
- La aplicación de métodos naturales de ventilación de la ropa para evitar lavados o limpiezas innecesarios.
- La utilización correcta de las técnicas de tender la ropa.
- La reflexión sobre la propia experiencia acerca de los procesos cotidianos relacionados con el cuidado de la ropa propia y del hogar.

Algunas actitudes:

- La utilización adecuada y meticulosa de los utensilios relacionados con el cuidado de la ropa.
- La valoración de los hábitos que comportan un ahorro de tiempo y energías personales para el cuidado de la ropa.
- La actitud crítica ante acciones cotidianas que comportan un reparto desigual de las tareas relacionadas con el mantenimiento de la ropa.
- La sensibilización ante hechos que tienen como consecuencia derrochar agua o electricidad.
- La necesidad de saber escoger los detergentes adecuados para reducir la contaminación ambiental.
- Valorar las formas de alargar la vida de la ropa por medio de métodos de cuidado adecuados.
- La apreciación de la autonomía para el cuidado de la ropa como una forma de enriquecimiento personal.

El trabajo ha sido llevado a cabo con un grupo de 80 estudiantes de 2º de ESO, y su finalidad es reconocer como socialmente necesarias:

- Las tareas relacionadas con el cuidado de la ropa, es decir, la compra y el mantenimiento de la ropa.
- Conocer los aspectos técnicos y tecnológicos relacionados con el cuidado de la ropa propia y del hogar.
- Identificar los más apropiados en cada caso y experimentarlos.
- Sensibilizar sobre la necesidad de responsabilizarse de las diferentes tareas.

La clase trabaja una serie de actividades a partir de tres bloques: la compra y el mantenimiento, el lavado, el secado y la plancha de la ropa, con las que se pretende aclarar conceptos, reforzar los que ya se conocen y ampliar sus conocimientos sobre los tejidos y su cuidado.

Primera sesión: la compra y el mantenimiento de la ropa

El objetivo de la sesión es que consideren y se hagan responsables del mantenimiento y conservación antes de comprar. Una de las cosas en la que nos tenemos que fijar cuando compramos la ropa es en las etiquetas. Algunas de las preguntas que se plantean en clase son: «¿Te parece importante conocer la composición antes de comprar? ¿Por qué? ¿Qué diferencia puede haber entre el mantenimiento de una pieza de ropa de algodón, de poliéster, de nailon, de hilo, de viscosa, de seda, de lana, con elastina?». «Haz memoria de algún contratiempo que hayas tenido relacionado con una pieza de ropa (teñido, encogido, arrugas persistentes...). ¿Se podría haber evitado? ¿Cómo?».

Por eso la primera actividad consiste en el estudio de las etiquetas; el propio alumnado lleva etiquetas a clase, de manera que la colección resulta más variada y su interés es mayor. Se les propone analizar la composición de los tejidos en cuestión para que vean que no todos están formados por un único tipo de fibra (por ejemplo, 100% poliéster, 100% algodón), sino que la mayoría se confecciona a partir de una mezcla de éstas (por ejemplo, 40% viscosa, 60% poliéster; o 50% lino, 50% viscosa). También se profundiza en la identificación de los símbolos que hacen referencia al cuidado de la prenda de ropa a partir de una tabla de referencia (tabla de programas de lavado de una lavadora: si se puede lavar, si hay que planchar, si se puede meter en la secadora, si se puede centrifugar...).

Las nociones que tienen los chicos y las chicas sobre los símbolos que aparecen en las etiquetas de la ropa son, en general, escasas. Con estos datos el alumnado elabora una ficha con la información contenida en las etiquetas y hace una relación hipotética con la composición del tejido, el lavado, la plancha y el secado.

Posteriormente, se reflexiona sobre la importancia de conocer la composición antes de comprar la ropa, la diferencia entre

el mantenimiento de prendas de ropa de diferentes tejidos y posibles contratiempos que hayan podido tener relacionados con una prenda de ropa (teñido, encogido, arrugas...).

El material utilizado para el desarrollo de la clase son las etiquetas de la ropa y la tabla de programas de lavado de una lavadora.

Segunda sesión: el lavado de la ropa

En este segundo bloque los objetivos principales son hacer un uso correcto de los programas de la lavadora y seleccionar correctamente la ropa para un programa determinado y el detergente adecuado, teniendo en cuenta aspectos relacionados con el ahorro de energía y respeto al medio ambiente.

Las actividades que se proponen se llevan a cabo, por un lado, en el aula, y por otro, en casa. En primer lugar, se estudia la lavadora que hay en la clase, mediante la observación y el libro de instrucciones de la lavadora, prestando especial atención a los programas de lavado que tiene, su número y su nombre.

«Mira la lavadora que tenemos en clase y los folletos explicativos de algunas marcas que tienes encima de la mesa. ¿Cuántos programas de lavado tiene? Indica el número y el nombre de cada programa. ¿Qué programa seleccionarías para meter sábanas de color? ¿Qué programa para ropa de composición mixta, es decir, fibras sintéticas o naturales? ¿Qué programa para prendas de color de diferentes composiciones entre las que hay piezas de lana?»

Después se hace un ejercicio para relacionar tipos de tejidos y programas de lavado (sábanas de algodón, ropa de composición mixta –fibras sintéticas y naturales–, ropa de color de diferentes composiciones entre las cuales hay ropa de lana). Se acaba con un ejercicio práctico de programar la lavadora y seleccionar la ropa para hacer un lavado, indicando los criterios que se han seguido para la selección. «Ahora ya estás en condiciones de programar la lavadora: con la ropa que tienes delante, selecciona

la que consideres adecuada para hacer un lavado, indicando los criterios que has seguido para la selección.»

Por otro lado, la actividad continúa encargándoles el ejercicio de conocer las características de la lavadora que tienen en casa y de preguntar a la persona que normalmente se encarga de ponerla, los programas que se utilizan y para qué. «Ahora se trata de que conozcas las características de la lavadora que tienes en tu casa. ¿Cuántos programas de lavado tiene? Escribe el número y el nombre de cada programa. ¿Se puede seleccionar temperatura? Pregunta a tu padre, a tu madre o a la persona que se encarga normalmente de poner la lavadora los programas que más se utilizan y para qué.»

Por último, pidiendo permiso en casa, se pone una lavadora anotando los comentarios que les hagan en casa respecto a la propuesta. «Aprovecha el fin de semana para pedir permiso en casa para seleccionar ropa y poner una lavadora; anota los comentarios que te hagan respecto a tu propuesta.»

Los comentarios recogidos en casa han sido los siguientes. A todos les ha dado indicaciones la madre (en un caso, el padre estaba presente); antes de tratar el tema del lavado ya habían puesto la lavadora 21 chicas y 12 chicos, la pusieron a raíz de tratar el tema 8 chicas y 13 chicos y no la han puesto nunca 4 chicas y 4 chicos. Algunos comentan que les parece un rollo, que no les gusta y uno dice que le da asco la ropa sucia. Alguien explica que a su madre le enseñaron en la escuela a coser y a cocinar y que a su padre no, le tuvo que enseñar su madre. Las chicas y los chicos manifiestan que las dificultades en casa a la hora de lavar son: seleccionar el programa, la ropa sin etiquetar, poner el jabón y cerrar la puerta.

En cuanto a los comentarios de las madres, hay algunas que están encantadas con la experiencia y comentan que ya hace tiempo que los hijos y las hijas tendrían que hacerlo y que forma parte de hacerse mayor y madurar. A otras les extraña la experiencia y hay tres que no los dejan porque dicen que son pequeños.

El material utilizado para el desarrollo de la clase es la ropa, la lavadora, los cestos contenedores y los detergentes.



Tercera sesión: el secado y el planchado de la ropa

El objetivo de la clase es familiarizarse con los métodos de tender la ropa que faciliten el secado y el planchado posterior en caso necesario; y experimentar técnicas y habilidades propias para ambos procesos.

La profesora explica que el secado de la ropa sigue una lógica que está relacionada con la necesidad de facilidad y rapidez del planchado de las prendas; seguidamente, se encarga al alumnado que se fije en el lugar donde se tiende la ropa en su casa, cómo se cuelga y se plancha y que busquen una explicación del porqué de las diferentes formas que se utilizan para tender cada pieza de ropa, pidiendo aclaraciones a la persona que lo hace en su casa.

Después de hacer las observaciones, ya estás en condiciones de sacar conclusiones y opinar sobre una serie de aspectos relacionados con este tema. Señala los que creas que hay que considerar a la hora de secar la ropa y explica en cada caso el porqué:

- ▶ Si hay que estirarla todo lo posible y evitar pliegues. Si es conveniente o no que le dé el sol.
- ▶ Si tiene que estar extendida horizontalmente y en qué casos.
- ▶ Si es conveniente colgarla en una percha.
- ▶ Si hay que poner una o dos pinzas de tender ropa.
- ▶ Si hay que vigilar dónde se ponen las pinzas.
- ▶ Si hay que proteger la ropa con un plástico y por qué razón.

Después de hacer las observaciones, se les invita a sacar conclusiones y a opinar sobre una serie de aspectos relacionados con el secado de la ropa. Las chicas y los chicos, en la clase, hacen prácticas de tender ropa y de planchar según las indicaciones puestas en común. Algunos comentarios del alumnado son bastante interesantes. Por ejemplo, Álvaro dice: «Yo hace años que plancho en mi casa, con mi madre, le ayudo. A mí no me aburre, a mí me gusta». Y añade: «Hay que planchar por el revés porque así queda mejor. Si es de poliéster, es un material que se puede quemar más fácilmente... en cambio, por dentro es de algodón, que resiste mejor el calor». María, su compañera de grupo, dice: «Yo, al contrario que él, no plancho en casa, y ahora me está enseñando y encuentro que es divertido».

A la hora de tender la ropa, a algunos chicos les da vergüenza, otros tienen una actitud positiva, aunque hacen algunas bromas por la inseguridad. Todo el mundo explica cómo lo hace su madre. A la hora de planchar, tienen dificultad para abrir la tabla de planchar y preparar la ropa sin que forme arrugas para plancharla. Los chicos han puesto mucho interés, sobre todo si en ese momento había pocas chicas. Todas las chicas sabían hacerlo, alguna tiene actitudes maternas a la hora de ayudar a los chicos. Muchos olvidan mirar las etiquetas para ajustar la temperatura de la plancha.

El material utilizado para el desarrollo de la clase es la ropa, el tendedor, las pinzas de tender ropa, las planchas y la tabla de planchar.

III. Valoración y continuidad de la experiencia

En la experiencia realizada en Primaria, la mayoría de las niñas y los niños ponen mucha atención al hacer las actividades de cuidado instrumental: planchar, limpiar cristales, barrer y hasta doblar los trapos una vez hecho el trabajo. Hay que decir que son actividades que les llaman mucho la atención, les resultan curiosas porque no las han hecho nunca, aunque las han visto hacer, normalmente a sus madres y a sus abuelas, pero las niñas y los niños no habían prestado mucha atención anteriormente.

El hecho de abrir un espacio y un tiempo con infraestructura para desarrollar algunos de los conocimientos asociados al cuidado, en el contexto escolar, crea condiciones para que estos conocimientos rompan el espacio privado para, de alguna manera, penetrar en el espacio público, estando presentes en el currículum escolar, adquiriendo diversas concreciones: incorporándose al espacio del laboratorio de la escuela, contemplando un tiempo y un espacio para la explicación y utilizando estas herramientas y electrodomésticos, debatiendo sobre estos conocimientos...

De esta forma, la dotación de infraestructura doméstica de alguien que se ocupe de la casa para que sea un hogar, que la mantenga en orden, que esté emocionalmente disponible para neutralizar los daños emocionales que genera la participación

en esferas donde la competencia es feroz, contempla que los costes del cuidado de la vida sean una necesidad intrínseca de la vida en común, de la vida social y de la vida individual, y no que los costes de la vida humana se mantengan en gran parte privatizados, marginados por el conjunto de la sociedad a una parte de la misma, las mujeres, que quedan fuera del juego social precisamente porque lo que es común se presenta como patrimonio de ellas, parte de su identidad.

Nuestra propuesta ha permitido iniciar una vía para conseguir la integración de los conocimientos de las mujeres asociados al trabajo del cuidado en las actividades de aula y el currículum escolar. El trabajo de cuidar se plantea como algo imprescindible para la vida y constituye un objetivo de aprendizaje. La propuesta entra de lleno en la educación de la autonomía personal, entendida no con un enfoque autista, sino con una perspectiva relacional. Implica saber utilizar los instrumentos relacionados con las tareas de la casa de forma adecuada, es decir, el uso de la plancha, la escoba, los trapos para limpiar cristales o limpiar el polvo, se trata de conocer y aprender las cosas que hay que hacer y las precauciones que hay que tomar, es decir, de evitar los peligros y las situaciones de riesgo. Pero se trata también de trabajar la corresponsabilización junto con las relaciones afectivas y emocionales.

Las prácticas relacionadas con el cuidado instrumental de lavar la ropa, tenderla, plancharla y doblarla, barrer, limpiar cristales y quitar el polvo han sido muy bien acogidas por las clases que lo han hecho. Tanto con las niñas y los niños pequeños, el alumnado de Primaria como con el alumnado de Secundaria de 2º de ESO. En la continuidad de la experiencia, tendremos que analizar si el contexto escolar tiene unas connotaciones diferentes, es decir, si en la medida que se presenten como actividades escolares se perciben de manera diferente y facilitan la identificación con una feminidad y una masculinidad diferentes de las predominantes y estereotipadas. Nos interesa comentar este aspecto porque, al menos en Secundaria, tanto las niñas como los niños tienen prácticas muy desiguales a nivel familiar. En el trabajo del cuidado no instrumental, es decir, del cuidado de las

personas, el alumnado de Primaria tiene dificultad para reconocerlo como un trabajo que hay que hacer para el bienestar y el buen funcionamiento de las personas que viven juntas.

Además, la experiencia ha sido muy bien recibida por las familias; las madres y los padres encuentran fantástico que las niñas y los niños realicen las tareas relacionadas con el cuidado de los demás en la escuela. Es importante remarcar que, una vez hechas las actividades en clase, a las familias se les plantean cuestiones que no saben cómo encajar. Es decir, las niñas y los niños, una vez han planchado en clase, quieren planchar en casa y, según la edad, no es exactamente lo mismo. Entendemos que el aprendizaje no tiene que suponer más trabajo para las madres y los padres, pero si avanzamos en la generalización de la experiencia tendremos que entrar a discutir con las familias una secuenciación de las posibles tareas que hay que hacer en casa, en función de las edades, para que el alumnado no reciba mensajes contradictorios. Está claro que las niñas y los niños no pueden planchar solos con seis años. Pero, cuando practican la plancha a los trece años, en la asignatura de tecnología de los tejidos, algunos niños y niñas quieren planchar en su casa y reciben la respuesta de que ya lo harán el año que viene. Habría que analizar y cuantificar las posibles actitudes de sobreprotección de las hijas y los hijos por parte de las familias.

Los dos años de experimentación para introducir y reflexionar sobre el trabajo del cuidado con el alumnado de 4º de ESO, durante las clases de tutoría, permiten afirmar que esta edad es un buen momento para hablar del cuidado instrumental y de las personas, ya sea con el título de «Autonomía personal y conocimientos domésticos» o bien con el de «Atrévete». Hemos dedicado con las chicas y los chicos de 4º de ESO unas cuantas sesiones a analizar cómo se distribuyen las tareas en sus casas, la participación que tienen ellas y ellos en este trabajo, y para debatir su opinión sobre la distribución actual y su proyección de futuro, es decir, de cómo creen que se tendrían que organizar. Sin querer generalizar y suponiendo que las conclusiones corresponden a una muestra muy reducida que hemos estudiado, querríamos destacar algunas ideas.

En el trabajo en clase de tutoría he observado que la composición y las características de la clase facilitan que la reflexión sobre el trabajo del cuidado sea más o menos viable. En el primer curso de la experimentación en el IES Josep Pla, la presencia de una mayoría de chicas responsables, decididas y con los mejores rendimientos académicos, es decir, con una autoridad clara, hizo que sus puntos de vista fuesen incuestionables para el conjunto de la clase, al menos en el momento de las discusiones. Una situación muy distinta fue la que se dio en el segundo año de experimentación, donde la composición de la clase era más equilibrada en todos los niveles: número de chicas y chicos, responsabilidad y rendimiento académico. Esto hizo que la autoridad de las chicas fuese menos evidente que en el curso anterior. La consecuencia de una mayor autonomía individual aumenta paralelamente la autoestima individual, y en estrecha relación con la autoestima se va construyendo una conciencia del grupo poderosa y solidaria.

En resumen, nuestra reflexión, acompañada de la investigación exploratoria que hemos llevado a cabo, nos permite sugerir que hay dos vías para abordar la inclusión de los conocimientos asociados al trabajo del cuidado en el currículum escolar. Una es la de incluirlo en las diferentes disciplinas con la que está relacionado, la química, la tecnología, la física, la economía, etc. Es decir, no tratarlo únicamente como un conocimiento exclusivamente práctico, aunque hay que hacer el aprendizaje de los hábitos concretos que hoy, gracias a los avances tecnológicos son más fáciles de adquirir que en épocas anteriores. Por eso, hay que convencer al profesorado de las diferentes materias de la necesidad de utilizar una perspectiva didáctica más cercana a la vida cotidiana de las chicas y los chicos. La segunda vía para abordar la inclusión de los conocimientos asociados al trabajo del cuidado en el currículum escolar es la clase de tutoría.

En las familias, la participación de las chicas en el trabajo del cuidado, tanto el instrumental como en el de cuidado de las personas, es más alta que la de los chicos. Además, aunque los chicos reconocen la importancia del trabajo del cuidado instrumental en la familia, es decir, que son muy conscientes de que

hay que comprar, hacer la comida, fregar platos, limpiar, etc., están convencidos de que el trabajo doméstico se puede delegar y que, con pequeñas aportaciones por su parte, todo funciona con facilidad. Por las respuestas en los cuestionarios iniciales, en la clase predomina la idea de que las tareas de casa se tienen que repartir entre todo el mundo. Si no lo hacen es por comodidad y por pereza. Dicen que es como estudiar, «saben que se tiene que hacer, pero si pueden no lo hacen».

En cambio, las chicas son muchos más conscientes de la envergadura y del tiempo real necesario para hacer todas las tareas relacionadas con el cuidado, para el buen funcionamiento de la casa y de la vida de las personas. Probablemente, porque las chicas se encuentran más cercanas afectivamente y en el trabajo de cada día de sus madres, saben perfectamente que hay mucha parte del trabajo familiar que no se puede delegar, a no ser que la familia tenga un nivel económico muy alto. Y que la gente adulta no podría ir a trabajar y las niñas y los niños no podrían ir a la escuela si no hubiese alguien, la madre, que organizase, tomase decisiones y resolviese un conjunto de pequeños engranajes. Las chicas se quejan de la poca participación de sus hermanos en las tareas de casa, pero no encuentran formas de insumisión y acaban haciendo el trabajo ellas. En las familias con menos nivel económico, las madres exigen además a las chicas que hagan muchas tareas domésticas y eximen a los hermanos de hacerlas «por el hecho de ser chicos». Este elemento plantea una situación de retroceso respecto al retrato ideal, no real, de nuestra sociedad que suponía que en todas las familias se educaba de manera igualitaria a las chicas que a los chicos y, por tanto, se les proporcionaban los mismos aprendizajes en cuanto a conocimientos domésticos y se exigía la misma participación en las tareas de casa a las chicas y a los chicos.

En resumen, por lo que se ha ido viendo en las diferentes sesiones, me atrevo a decir que el punto de vista teórico de los chicos sobre las tareas de casa es más contradictorio que en generaciones inmediatamente anteriores. Por un lado, los chicos consideran que es un trabajo tan digno como cualquier otro, pero que ellos no hacen ni piensan hacer. Por otro, su insisten-

cia sobre el hecho de que «las chicas se quejan demasiado de tener que hacer las tareas de casa», corresponde a posiciones más discriminatorias de lo que se considera políticamente correcto y de lo que hasta ahora se decía desde posiciones supuestamente igualitarias, con todo lo que implica de retroceso en el proceso para establecer unas relaciones diferentes entre las mujeres y los hombres. Finalmente, los ataques que dicen que reciben de las chicas se pueden englobar en lo que llamamos puesta en crisis de la masculinidad hegemónica.

El cuidado de las personas requiere una mención especial. En nuestra experiencia, no podemos limitarnos al aprendizaje del trabajo del cuidado de carácter instrumental. Para incluir el trabajo del cuidado de las personas, es necesario un cambio de mentalidad en las familias y en la sociedad, y el reconocimiento de la autoridad femenina en el trabajo que desarrolla en la sociedad.

Del trabajo hecho en la clase de tutoría, podemos decir que cuesta más incluir en las sesiones de tutoría el análisis y discusión en torno al trabajo del cuidado de las personas, no tanto porque el alumnado tenga un rechazo especial, sino porque a veces la tutoría se aprovecha para hablar de cuestiones estrictamente burocráticas y de orientación profesional y se convierte en una clase para hacer deberes y no hacer nada. Teniendo en cuenta que en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en la preadolescencia y en plena adolescencia, el alumnado se plantea espontáneamente muchos aspectos relacionados con su futuro, si se encuentra el momento y la manera de plantearlo correctamente es un buen momento para la reflexión.

Como profesoras, más allá de la mentalidad económica y tecnológica proyectada por el entorno escolar, la realización del proyecto *Tempora* nos ha permitido adquirir nuevos conocimientos en el terreno de las competencias y en el proceso del aprendizaje del alumnado. Como profesionales de la enseñanza hemos tenido una oportunidad más para profundizar en el conocimiento riguroso y actualizado de nuestra disciplina y de la adecuación de la evolución cognitiva-constructiva y relacional-comportamental de cada chica y de cada chico, en su etapa educativa.

En cuanto al trabajo iniciado en torno a la identificación y reconocimiento de sentimientos, una mayoría de chicos no encuentran causas relacionadas con sus sentimientos ni saben reconocer las formas de manifestar sus propios sentimientos. Muchos chicos se definen en una situación que casi se podría calificar de «falta de necesidad afectiva», es decir, creen que las personas funcionan sin establecer relaciones afectivas. Tienden hacia el estereotipo que algunas autoras definen como «*homo economicus*» (María Inés Amoroso *et al.*). Eso hace que estén más preocupados por su futura proyección profesional y económica y, por tanto, que ya a los quince años den muy poca importancia a la necesidad de cuidar de las otras personas. Por otro lado, llama la atención que los chicos, en tanto que gente joven, identifiquen el cuidado de las otras personas como una forma de solidaridad, y por tanto, consideren que es positivo desarrollarlo, pero no lo consideran en su ámbito familiar, sino más bien en otros ámbitos más públicos, no privados.

En Secundaria, en la breve aproximación a la educación emocional, las chicas reconocen muchas maneras de expresar un mismo sentimiento e identifican muchas más causas relacionadas con sus sentimientos que los chicos. Las chicas tienen muy clara la necesidad de cuidar de las otras personas, de la importancia del rol de la madre en el equilibrio afectivo y en la regulación de las tensiones familiares. Pero no todas las chicas tienen claro cómo proyectarán en su futuro el maldito y tramposo equilibrio entre la vida familiar y profesional. Una minoría, aunque pone énfasis en su futuro profesional, cae ya en pequeñas trampas verbales y tiende a repetir los esquemas vigentes en su familia actual, donde la madre se encarga de todo y el padre dice que «ayuda». Otras chicas tienen una posición más firme y manifiestan la importancia del cuidado de las personas y de la necesidad de «cuidarnos» los unos a los otros.

Durante la realización de las actividades en clase, en la química de la cocina y la tecnología de los tejidos, el alumnado ve claramente la relación entre los contenidos de los conocimientos asociados al cuidado y los del currículum escolar, tanto en química como en tecnología. También ve la relación entre los

materiales utilizados en el taller y el laboratorio escolar y los de la cocina y el lavadero.

Uno de los rechazos observados es la falta de respeto que los chicos, y también algunas chicas, manifiestan hacia el cuidado cotidiano de la vida humana, rechazando el trabajo doméstico y, en lugar de compartirlo con los miembros de la casa, en aquellos hogares donde se dispone de medios, se traslada a personal asalariado; el rechazo a asumir el trabajo no remunerado expresa lo poco que se valora a las mujeres que lo hacen. Algunas chicas muestran en sus prácticas que han asumido los modos masculinos, en el ámbito profesional o educativo; están legitimadas para someter a crítica los modos masculinos porque previamente los han asumido, estudiando, formándose en las diversas profesiones, ejerciéndolas de la manera en que fueron concebidas. Sería necesario que los hombres recorriesen su parte de camino para hacer posible una vida en común.

A modo de resumen, en conjunto, resulta preocupante la falta de recursos de las familias, en concreto de los padres y las madres, para dar las mismas oportunidades de aprendizaje a sus hijas y a sus hijos de los conocimientos asociados al cuidado instrumental y al cuidado de las personas. Está claro que un nivel de exigencia diferencial entre las chicas y los chicos ayuda a conformar personalidades diferenciadas. Una, la de los chicos que interiorizan que ellos no tienen la responsabilidad del buen funcionamiento cotidiano de las tareas domésticas y que su rol es el ayudar en casa, cuando puedan y cuando su trabajo profesional se lo permita. Y las chicas que tienen que interiorizar, aunque se quejen y digan que cuando sean mayores en su casa no será igual, que ellas serán las responsables del trabajo doméstico de su casa y del buen funcionamiento afectivo de la familia. En la medida que el cuidado no se considera un asunto de alcance social, las adolescentes actuales repetirán en el futuro la situación en que hemos vivido las generaciones anteriores de mujeres. Las chicas, las futuras mujeres, conseguirán o no una responsabilidad compartida en el trabajo del cuidado, una vez más como resultado de su opción personal, sin la ayuda de un consenso social. De-

penderá de si viven solas o no, del tipo de relaciones de pareja que establezcan y de las consecuentes negociaciones diarias o semanales que lleven a cabo con su pareja sobre las diferentes tareas y el cuidado de sus hijas y sus hijos, o de las personas mayores si es el caso. Evidentemente, el nivel económico del núcleo familiar será también importante y si permite delegar tareas en otra mujer asalariada, disminuirá el desgaste afectivo de la mujer. Pero, en cualquier caso, ellas continuarán siendo las responsables de las necesidades de la vida humana, de la organización de las tareas de compra, limpieza, alimentación, organización afectiva del día a día del grupo familiar. En los estudios feministas se indica que las expectativas, el cuidado y los servicios, la responsabilidad del bienestar físico y emocional de los miembros de la familia, descansan principalmente en los miembros femeninos de la familia. Y se distinguen cuatro fases asistenciales que indican que el «cuidado» se considera un proceso de género (Eillen Drew, 1996). Las cuatro fases son: «interesarse por», «cuidar de», el «cuidado dado» y el «cuidado recibido». Interesarse por alguien, en el sentido de afecto sentimental, se basa en los sentimientos espontáneos de afinidad. Cuidar de una persona, en el sentido de atender sus necesidades, puede tener poco o nada que ver con el interés hacia esa persona, es decir, puede ser pagado, dado por compasión o porque existen lazos familiares. El cuidado dado implica la aproximación directa a las necesidades asistenciales, y el cuidado recibido es el único indicador para saber si las necesidades asistenciales han sido realmente satisfechas.

Nuestra experiencia muestra que el trabajo que podemos hacer desde los centros educativos para intentar educar en la idea de que las necesidades familiares, más que delegarlas, hay que asumirlas de manera compartida, es suficientemente interesante como para buscar vías para ampliarla y generalizarla. En cualquier caso, parece claro que el trabajo de los centros educativos debe venir apoyado por las instituciones educativas y municipales para que quede claro que el cuidado no es una responsabilidad individual de cada mujer en su casa, sino que es un asunto de envergadura social que requiere un consenso

y una presión social. Esto tiene que facilitar que los centros educativos lleven una actuación conjunta con las familias en lo que se refiere a la educación de las chicas y los chicos en torno al trabajo del cuidado. Sin la acción coordinada entre los centros educativos y las familias, nuestro trabajo quedará como un botón de muestra.

Una de la propuestas de continuidad de nuestra experiencia pasa claramente por la busca de propuestas interdisciplinares, que permitan relacionar otras áreas de conocimiento, como la sociolingüística, con las que hasta ahora ya han participado como la tecnología y la química. Una práctica educativa que en nuestro país no es muy habitual en la Enseñanza Secundaria.

Por otro lado, sabemos que existen muchas propuestas para hacer visible el trabajo del cuidado en nuestra sociedad y su importancia en el mantenimiento del buen funcionamiento de la misma. Algunas ideas serían la organización de jornadas de trabajo para la presentación y difusión de la experimentación en las aulas de experiencias sobre la autonomía personal, los conocimientos de cuidado de las personas, que llevan a cabo los centros educativos. Impulsar y promover la inclusión de los conocimientos de las mujeres y el trabajo del cuidado en el currículum escolar mediante la formación específica del profesorado interesado con cursos o seminarios organizados por las instituciones administrativas relacionadas con la educación. Además sería necesaria la dotación de la infraestructura necesaria (utensilios de cocina, nevera, horno, cocina, lavadora, plancha, etc.) con el fin de poder llevar a cabo las actividades relacionadas con los conocimientos y las tareas domésticas. Finalmente, hay que promover la coordinación de las AMPAS de los centros educativos con el profesorado que lleve a cabo las experiencias, con el fin de poder acordar con las familias una secuenciación de las tareas más adecuadas en función de la edad, en los centros educativos tanto en Primaria como en Secundaria.

En otro orden de cosas, más allá del mundo escolar, sería necesario, en conjunto, incrementar la sensibilización de la sociedad sobre el carácter indispensable de compartir las tareas

domésticas entre hombres y mujeres con la ayuda de las otras instituciones que inciden en la educación de la sociedad. Algunos ejemplos serían la organización de campañas publicitarias organizativas a todos los niveles de la ciudad, a través de radio, televisión, transportes públicos, centros cívicos, asociaciones y centros de trabajo.

Bibliografía

- Amoroso, María Inés et al. (2003) *Malabaristas de la vida. Mujeres, tiempos y trabajos*. Icària Edit.
- Drew, Eillen (1996) «Cambio en las formas familiares y en la asignación de responsabilidades asistenciales», en Moteserrat Solsona (ed.) *Desigualdades de género en los viejos y nuevos hogares*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Solsona, Núria (2002) «La química de la cocina». *Cuaderno de educación no sexista* n° 13, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Solsona, Núria (2003a) *El saber científico de las mujeres*. Madrid, Talasa.
- (2003b) «Quatre anys d'experiències culinàries a l'aula: entre el fogons i les espàtules». *Perspectiva Escolar*, 277, 19-27.
- (2005) «Algunas preparaciones culinarias, un apoyo para el trabajo en el aula de Química», en Mario Quintanilla y Agustín Aduriz (compiladores) *El pensamiento de los profesores: algunas distinciones y aproximaciones*. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sastre, Genoveva; Moreno, Montserrat; De Miguel, María Jesús. «Aprendizaje emocional y resolución de conflictos en la Enseñanza Primaria», en Sastre, Genoveva y Moreno, Montserrat (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona, Gedisa.
- Subías, Rafaela (2003) «Experiències al voltant de la cuina». *Perspectiva Escolar*, 277, 49-53.
- Tomé, Amparo. «El uso coeducativo de la investigación-acción» en Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (ed.) (2001) *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid, Síntesis.