

“NUESTRA CASA, COSA NUESTRA”

Propuesta coeducativa para la Educación Infantil



Jesús Peral Galán

Tutora: Rosa M^a Vázquez Recio

Trabajo de Fin de Grado

Grado de Educación Infantil

Facultad de Ciencia de la Educación

Junio de 2016

“NUESTRA CASA, COSA NUESTRA”

Propuesta coeducativa para la Educación Infantil



Jesús Peral Galán

Tutora: Rosa M^a Vázquez Recio

Trabajo de Fin de Grado

Grado de Educación Infantil

Facultad de Ciencia de la Educación

Junio de 2016

DECLARACIÓN PERSONAL PARA LA PRESENTACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO

D: Jesús Peral Galán con DNI 44967896k, estudiante del Grado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, autor del Trabajo Fin de Grado titulado: “Nuestra casa, cosa nuestra” Propuesta coeducativa para Educación Infantil.

Declara que se trata de un trabajo original e inédito como exigen las Normas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Así mismo declara saber que el plagio puede conllevar, además de penalización en la evaluación y calificación del trabajo, las medidas administrativas y disciplinarias que la Comisión de TFG determine en el marco de la normativa de la Universidad de Cádiz.

Puerto Real, 20 de junio de 2016

Firma del interesado/a

Fdo. _____

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO	1
MARCO TEÓRICO	2
1. El género: una creación puramente social.....	2
2. El obstáculo del ser: el sexismo y los estereotipos de género.....	4
2.1. El Patriarcado.....	4
2.2. ¿Qué es el sexismo?.....	5
2.3. Los estereotipos como límites del ser humano.....	5
3. Evolución histórica de la Educación de las mujeres en España.....	7
3.1. De la escuela separada a los inicios de la escuela mixta en la II República.....	7
3.2. De la escuela mixta en la Transición a las pretensiones coeducativas de la LOGSE.....	9
4. La Coeducación.....	12
4.1. La coeducación, un trabajo en equipo.....	14
4.2. Retos de la coeducación.....	14
5. Romper con la desigualdad: el papel de la escuela y la formación docente.....	15
6. Ámbitos en los que debemos trabajar la coeducación.....	16
6.1. Los materiales.....	17
6.2. Los espacios y las agrupaciones.....	18
6.3. La actividad infantil: el juego.....	18
6.4. El lenguaje.....	19
6.5. Cooperación con las familias.....	20
7. Marco legislativo.....	20
7.1. Marco legislativo general.....	21
7.2. Legislación en materia de igualdad educativa en España y en Andalucía.....	21
PROPUESTA DE TRABAJO	23
1. Contextualización.....	23
1.1. Características del contexto social y escolar.....	23
1.2. Características del aula: Nuestros alumnos y nuestras alumnas.....	24
2. La propuesta de trabajo: “Nuestra casa, cosa nuestra”.....	27
2.1. Justificación de la propuesta de trabajo coeducativa.....	27
2.2. Enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil.....	28
2.3. Principios de procedimiento.....	32
2.4. Trabajo por proyectos.....	33
2.5. Estrategias didácticas: Rincones y Asambleas.....	35
2.6. Objetivos de la propuesta.....	37
2.7. Contenidos.....	38
2.8. Temporalización.....	38
2.9. Desarrollo de las sesiones.....	38
2.10. Evaluación.....	48
CONCLUSIONES	49
BIBLIOGRAFÍA	50
ANEXOS	56

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo titulado *Nuestra Casa, Cosa nuestra, propuesta coeducativa para Educación Infantil* se ha llevado a cabo para la asignatura de Proyecto de Fin de Grado de Educación Infantil. Esta propuesta de trabajo trata sobre la equidad de género, un tema relevante debido a la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres en la sociedad, que se reproducen y perpetúan también desde el sistema educativo. Por ello, la propuesta que aquí se presenta pretende romper con las barreras estereotipadas que supone el orden social del patriarcado, y eliminar la influencia del sexismo desde edades tempranas. La equidad de género debe ser abordada desde la Educación Infantil y tratada en todos los niveles educativos, a fin de llevar la práctica no sexista a todas las esferas de la sociedad. Supondrá un arduo trabajo, dado que el sexismo está tan arraigado a la cultura que no es fácil eliminarlo, aun así, se deberá aunar esfuerzos por parte de todos los agentes que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para erradicar esta lacra social que es perjudicial para todos los seres humanos.

El trabajo se divide en dos grandes bloques: el primero comprende una revisión teórica de la literatura específica acerca del tema en cuestión, mientras que en el segundo bloque se presenta la propuesta de trabajo con carácter coeducativo a llevar a cabo en el aula de Educación Infantil, coherente con nuestros principios y nuestra idea de la enseñanza y el aprendizaje, tratada a lo largo de los cuatro cursos del Grado de Educación Infantil.

JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO

La elección de esta línea de trabajo está justificada principalmente por la falta de formación existente en el Grado de Educación Infantil acerca de la Coeducación. Como explican varios autores y autoras, existen grandes carencias en la formación docente acerca de este tema, siendo una cuestión necesaria para el ejercicio docente, debido al papel que ejercen en la escuela, y por consiguiente, en la sociedad, ya que es una figura referente para el alumnado, y debe ser consciente de su influencia a la hora de emitir juicios, valores, actitudes que están condicionados por el arraigo de la cultura dominante masculina, heteronormativa y patriarcal, cargada de estereotipos sexistas que no son percibidos a simple vista.

La escuela con enfoque coeducativo debe ser una realidad, permitiendo romper con estos modelos de dominación – sumisión, que limitan las individualidades del ser humano.

El estudio llevado a cabo permite conocer mejor la justificación histórica de las desigualdades de género, contribuyendo a no caer en errores pasados, e impulsará a llevar a cabo una práctica educativa bajo la mirada coeducativa que englobe todos los ámbitos, creando redes a partir de las aulas a fin de llegar a todos los espacios sociales posibles.

La coeducación, por tanto, posee un gran potencial educativo basado en unos valores que deben ser considerados esenciales en nuestra labor docente, como la equidad de género, la tolerancia, el respeto y la valoración positiva de las diferencias, la democracia y la libertad, que no deben quedarse en una declaración de intenciones, sino que deben ser puestos en práctica en la realidad del aula, consiguiendo una educación de calidad que permita el desarrollo integral del alumnado, formando personas críticas capaces de hacer frente a las desigualdades existentes en la sociedad.

Además, la coeducación supone un sistema de prevención de la violencia, considerada como una de las peores manifestaciones de discriminación y violación de los derechos humanos y que impide construir un mundo basado en la justicia y la paz. El establecimiento de vínculos sociales que permitan desarrollar relaciones alternativas a la violencia, resolver conflictos sociales eficazmente a través del diálogo y rechazar todo tipo de violencia permitirá construir la igualdad desde la educación, eliminando las barreras sexistas estereotipadas que impiden la plena realización de las personas.

MARCO TEÓRICO

1. EL GÉNERO: UNA CREACIÓN PURAMENTE SOCIAL

Para comenzar a abordar y comprender uno de los principales aspectos de esta investigación, como es el tema de la existencia de las desigualdades entre hombres y mujeres, es preciso aclarar la diferencia entre dos conceptos sobre los que se han basado las distintas teorías para justificar que a hombres y a mujeres les corresponden unas actitudes, unos comportamientos, unas cualidades a tenor de su diferenciación sexual. En concreto, se tratan de los conceptos *sexo* y *género*. Rodríguez Castro (2008), Santos Guerra (1996) y Subirats (1994), entre otros autores y autoras, nos aclaran la diferencia existente entre ambos.

La palabra *sexo* es empleada desde el punto de vista biológico para denominar las características anatómicas y físicas propias del hombre y de la mujer, haciendo referencia a la existencia de diferencias¹ entre ambos en cuanto a sus órganos genitales y su función de reproducción. Estas diferencias biológicas no implican por sí mismas capacidades, aptitudes, actitudes ni roles diferentes entre hombres y mujeres (Monasterio, González y García, 2011). Cuando nacemos, como explican Subirats y Tomé (2007), estamos marcados genéticamente por un determinado sexo. Pero esta dotación genética es influida por el contexto social donde se inserta nuestra vida. Por tanto, la cuestión de ser mujer u hombre está sometida a dos realidades

¹ Parra (2009) explica que lo “diferente” se ha traducido por “desigual”, llevando a considerar a la mujer inferior que el hombre.

(Santos Guerra, 1993): una biológica (el sexo) y otra sociocultural (el género). Comportarse como hombre o mujer no viene dado por el nacimiento ni por la naturaleza.

El término *género* (Lamas, 1986) comprende un conjunto de normas prescriptivas, valores y expectativas diferenciadas para cada sexo, como modelos sociales existentes a priori que cada sociedad, en función de sus necesidades, impone a cada persona a partir del nacimiento y se nos presentan como lógicas para unos y otras (Monasterio, González y García, 2011); dichos modelos establecen las pautas que deben regir la personalidad, asignadas en función del sexo, así como patrones de comportamientos, roles, capacidades, deseos, acciones, etc., modelando nuestra forma de ser y actuar, y construyendo, por tanto, un modelo de masculinidad y de feminidad en función de los cuales cada sociedad espera que actúen hombres y mujeres. Evidentemente, estos modelos no dejan de ser fuente de estereotipos de género.

Subirats (1994) y Rodríguez Castro (2008) explican que en el siglo XIX se argumentaba la inferioridad de la mujer por una cuestión biológica o innata, como la diferencia física o anatómica entre el cuerpo de un hombre y el de una mujer. Cabe mencionar a la filósofa Simone de Beauvoir (2000), a la que hacen referencia diversos autores y autoras debido a la repercusión que aún sigue teniendo su obra *El segundo Sexo*, publicada en el año 1949. En esta obra la autora afirma que no se nace mujer, sino que se llega a serlo. Browne y France (1988) exponen que esta afirmación se corrobora con los estudios llevados a cabo sobre los comportamientos de hombres y mujeres, evidenciando que las atribuciones a unos y otras estaban establecidas en función de la sociedad en la que estaban insertas. Asimismo, Lamas (1986), Subirats (1994) y Tusón (1999) coinciden con lo expuesto en el Informe Eurydice (2010) al explicar que el ser hombre o mujer está influido por la historia sociocultural de cada grupo, modificándose las diferencias de género a medida que cambian las concepciones de cada época, además de estar basadas en rasgos como la edad, el estatus social, la procedencia, la etnia, las creencias, la profesión, etc. Se ve reflejado cuando históricamente se consideraba imposible que una mujer formara parte del ejército y hoy en día es asumido con normalidad (Subirats, 1994). Como exponen Subirats y Tomé (2007), la androginia psicológica, que trata de estudiar hasta qué punto los hombres y las mujeres son diferentes entre sí, pone de manifiesto la escasez de diferencias existentes, por lo que el etiquetado femenino y masculino está basado en prejuicios culturales. Para confirmarlo, Eurydice (2010) alude a los estudios de Gipps y Murphy a mediados de los años 90, quienes investigaron las diferencias entre los sexos, dando como resultado escasas diferencias cognitivas, cada vez más reducidas a medida que se avanza en el tiempo.

En definitiva, el concepto de género supone una construcción social simbólica que está cargada de matices, que, como explica Cobo (1955), implica una jerarquización injusta de un sexo sobre otro, lo que conlleva a otorgar al sexo masculino el poder de dominación sobre el femenino, justificando el desigual reparto de poder en las diferencias anatómicas propias de

cada sexo, y que convierte esa diferencia biológica en una desigualdad social, política y cultural. Abarca, por tanto, un condicionamiento de la identidad completa del individuo y de las oportunidades que se dispone asignadas en función de un sexo u otro (Freixas, 2001).

2. EL OBSTÁCULO DEL SER: EL SEXISMO Y LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

La sociedad actual está caracterizada por el androcentrismo, definido por Simón Rodríguez (2010, p.57) como “la visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino”, que perdura desde los comienzos de la historia de la humanidad. Parra (2009) añade que el concepto se basa en supuestos ideológicos dicotómicos² que legitiman la superioridad masculina en el orden social. Este dualismo³, entendido como una situación de antagonía entre hombres y mujeres, o como sexos contrapuestos a los que se le adjudican valores distintos (Díaz Aguado, 2009), se origina desde la perspectiva de las diferencias de género y ocasiona desigualdades, discriminaciones y limitaciones que afectan a las mujeres⁴, dentro del marco de una sociedad patriarcal aún vigente. Para facilitar la comprensión de las limitaciones que se producen debido a este orden social patriarcal, que resulta un obstáculo perjudicial para las personas, es preciso aclarar determinados términos con el fin de obtener una visión más general de la situación social androcéntrica a tenor de la literatura revisada.

2.1. El Patriarcado

Históricamente, como explica Fontenla (2008), el término patriarcado hace alusión a un tipo de organización social en la que el varón ejerce de jefe de familia y es dueño del patrimonio de la misma. El poder otorgado a los varones era asignado por cuestión divina, teniendo sus inicios en la civilización mesopotámica en los años 6000 y 3000 A. C. Ballarín (2007) añade que en el siglo XIX la Ilustración encontró nuevos fundamentos para la desigualdad, legitimando el poder de los varones por una cuestión de naturaleza y razón, sirviendo esto para el interés del pacto social entre varones. A raíz del movimiento feminista en el siglo XX, retomaron el debate del significado del patriarcado, ya cuestionado en distintas épocas, otorgándole un matiz de opresión a las mujeres, a fin de modificar la situación de dominación del hombre sobre las mujeres en pos de la liberación. Este orden social jerárquico dominante y culturalmente masculino determina las posiciones de los individuos en la sociedad sin tener en cuenta sus características y particularidades (Subirats, 1994; Puleo, 1995). La red de pactos interclasistas entre varones (Cobo 1995) ha mantenido a las mujeres apartadas del poder a lo largo de la historia, poniéndose de manifiesto en el orden social androcéntrico. La opresión de la mujer tanto de forma individual como colectiva, derivada de este sistema histórico y social construido

² Monasterio, González y García (2011) se refieren al pensamiento androcéntrico dicotómico aquel que reduce y simplifica la realidad en pares contrapuestos: lo masculino y lo femenino (binarismo).

³ Díaz- Aguado (2006) explica que está relacionado con la división ancestral del mundo en dos espacios, el público, reservado para los hombres, y el privado para las mujeres.

⁴ Evidentemente, los hombres también se ven perjudicados por el binarismo y los modelos establecidos para cada sexo.

e instaurado por y para los varones, como expresa Fontenla (2008), hace comprensible y necesaria la lucha por un modelo social cada vez más justo, equitativo e igualitario que elimine la jerarquía entre géneros.

Para entender la permanencia del patriarcado en la sociedad, Blanco (2001) considera abordar el término *sexismo*, que permite sostener este orden social jerárquico androcéntrico.

2.2. ¿Qué es el sexismo?

Como expone Subirats (1994), y coincidiendo con Blanco (2001), el término *sexismo* hace referencia a determinadas actitudes o prácticas sociales que mantienen la dominación de un sexo sobre otro, fomentando la desigualdad y jerarquización en el trato que reciben los individuos en razón de su diferencia de sexo, e implicando la creación de prejuicios atendiendo a lo que corresponde ser de un sexo u otro. Monasterio, González y García (2011) añaden que el sexismo impide el libre desarrollo de la sexualidad.

Díaz-Aguado (2009) hace referencia a tres componentes del sexismo: un *componente cognitivo* que consiste en confundir las diferencias sociales entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas de cada sexo; un *componente afectivo* que asocia los valores femeninos con la sumisión y los masculinos con la dominación, y un *componente conductual* que lleva a la práctica la discriminación y la violencia.

El sexismo está limitado por las leyes vigentes, dado que la democracia se basa en la igualdad de oportunidades para todas las personas. Pero, y a pesar de ello, aún sigue existiendo discriminación por razón de género, ya que el sexismo ha estado –y sigue- muy arraigado a la cultura. Como consecuencia de haber adquirido carta de naturaleza, sus manifestaciones han sido aceptadas como formas de trato normalizadas a lo largo de la historia, sin cuestionar si resultaban injustas y excluyentes, y que, como señalan Browne y France (1988), dichas manifestaciones son actualmente difíciles de identificar. En relación a lo anterior, es preciso hacer mención a la clasificación que realiza Simón Rodríguez (2010) en cuanto al sexismo, ya que, como se viene diciendo, en la actualidad las manifestaciones sexistas no son fáciles de descubrir, como es el caso del *sexismo sutil*, debido a que se muestran de manera discreta, sin ser apenas percibido, a diferencia del *sexismo hostil*, que se manifiesta de forma más evidente y está penalizado por ser opuesto a las ideas democráticas de libertad e igualdad. A pesar de ello, el sexismo sigue penetrando en todas las capas de la sociedad.

2.3. Los estereotipos como límites del ser humano

Varios autores señalan que cuando el comportamiento de un ser humano no corresponde con lo prescrito en cuanto a lo que debe ser femenino o masculino, surge un conflicto entre la persona y el contexto social donde se inserta, enfrentándose a la oposición del entorno, que tiende a rechazar o reprimir las conductas que no encajan en los patrones de género socialmente establecidos, siendo consideradas desviadas o prohibidas y acompañadas de reprimenda o sanción negativa. Subirats y Tomé (2007) explican que esta imposición constituye una

limitación de las posibilidades individuales y un mecanismo de coerción social, ya que implica que hombres y mujeres acepten a priori los roles establecidos, se identifiquen con el género atribuido y encajen en las expectativas de los adultos, adaptándose a comportamientos determinados y específicos para cada cual definidos socialmente, renunciando a otros posibles, propios del otro género (o incluso de ninguno de los dos establecidos⁵). Con ello se van marcando los distintos destinos personales y sociales de hombres y mujeres por el simple hecho de ser unos y otras (Browne y France, 1988). Por ello no cabe duda de que las limitaciones que surgen de las prescripciones y los estereotipos de género deben ser eliminadas, ya que no permiten la libertad individual, condicionando a las personas a comportarse o actuar en razón de lo que socialmente está establecido para cada género.

2.3.1. Factores influyentes en el aprendizaje y reproducción de estereotipos

Rodríguez Castro (2008) señala que cuando el niño y la niña nacen no lo hacen con una identidad personal marcada, ni siquiera distinguen su propio “yo” de lo que les rodea. Es, en sus primeros años, cuando comienzan a conformar su propia identidad personal. La familia, junto al ambiente en el que viven, juega un papel importante en esta construcción, ya que son los primeros agentes de socialización. Rodríguez Castro (2008) explica que esta influencia familiar vendrá marcada desde antes del nacimiento. Los padres y las madres prepararán el espacio donde adquirirán las primeras experiencias en función de si es niño o niña. Serán seleccionados tanto el mobiliario de su habitación, los objetos decorativos, el color de paredes como los juguetes y la ropa atendiendo al sexo. Por tanto, y de manera inconsciente, ya los padres y las madres fomentan, estimulan y orientan un determinado prototipo de género correspondiente, La socialización, como operación básica de interiorización de normas sociales, está marcada por esa distinción genética, ejerciendo de manera distinta la socialización según se trate de un niño o una niña (Subirats y Tomé, 2007).

Atendiendo a la teoría del *Aprendizaje Social* formulada por Bandura (1982), la parte más importante de la socialización primaria se realiza por imitación, lo que se conoce como *aprendizaje vicario*. La conducta imitativa es la causa de determinados comportamientos, e implica que con la simple observación de lo que ocurre alrededor provoca que niños y niñas reproduzcan la cultura dominante de su entorno desde edades tempranas. Esa primera socialización que conduce a la adquisición e identidad social está reforzada constantemente por la influencia que ejerce la sociedad. Rodríguez Castro (2008) menciona como factores principales en el aprendizaje de estereotipo las expectativas de los padres y las madres referidas al comportamiento de sus hijos e hijas, así como el patrón de comportamiento de estos en relación a los roles sexuales de cada género o el reparto de funciones en el hogar; unas

⁵ Nos referimos con ello a que hay personas que sufren desigualdades porque no se identifican ni con el género masculino ni con el femenino, aun pudiendo encajar en uno de los dos, como es el caso de los transgéneros, ya que no siempre va a haber congruencia entre el sexo biológico y la identidad de género.

expectativas basadas en sus ideas respecto a las funciones masculinas y femeninas en la sociedad y la valoración de estas. Browne y France (1988) y Rodríguez Castro (2008) explican que los padres mantienen los mismos valores y estereotipos para sus hijos e hijas que les han limitado a ellos mismos en el proceso de construcción de su identidad, expresados a través de frases cargadas de prejuicios del tipo “*los niños no lloran*” o “*las niñas no hacen esos ruidos*”, valorando unas conductas y reprimiendo otras, llegando así a perpetuar los papeles relativos atribuidos a cada género. Rodríguez Castro (2008) señala la importancia del papel que ejercen sus iguales, ya que necesitan sentirse aceptados por sus iguales. En el Informe Eurydice (2010) se incide en la importancia que tiene las interacciones informales en la escuela, ya que son influyentes en el proceso de socialización en lo que se refiere a ser hombre y mujer en la sociedad. Al igual que ocurre con los medios de comunicación, o la publicidad, como explican Monasterio, González y García (2011), que transmiten información de los papeles atribuidos a cada sexo y se asimilan e integran de forma inconsciente en sus comportamientos como algo natural, reforzado a su vez por sus adultos de referencia.

3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN ESPAÑA

A lo largo del apartado, haremos un breve repaso de los cambios en la educación que han tenido lugar en España desde que se formaran las bases del sistema educativo a mitad del siglo XVIII, concretamente centrados en la educación ofrecida a las mujeres. El apartado se organiza en periodos históricos donde se dan diferentes formas de escuelas, pudiendo comprobarse que la educación ha tenido avances y retrocesos con respecto a la igualdad de género, desde la prohibición hasta la reforma educativa que se produjo con la LOGSE, que apostaba por un sistema coeducativo que garantizara la igualdad real entre hombres y mujeres.

3.1. De la escuela separada a los inicios de escuela mixta en la II República

Subirats (1994) expone que a mitad del siglo XVIII se constituye en Europa la base del actual sistema Educativo. Desde este siglo ya se forma un modelo separado y diferenciado en cuanto a la educación establecida para niños y niñas. Este modelo de escuela segregada, separa la educación de niños y de niñas, perpetuando valores y responsabilidades en función del género, es decir, cada individuo se educa para ejercer su rol sexual respectivo. Los contenidos curriculares y la metodología son distintos para niños y para niñas, preparándolos para asumir tareas diferentes en la sociedad. La existencia de diferencias naturales para cada sexo justificaba la separación física en el proceso de enseñanza. Las niñas estaban encaminadas a ser esposas y madres, con lo que se les instruía para una labor doméstica y de cuidados en el ámbito privado, impidiéndoles otro tipo de desarrollo intelectual, mientras que los niños tenían una instrucción académica para el ámbito público (Tomé, 2006; Lafosse, 1992; Rebollo, 2006). En España, en 1813 se promulga el Informe Quintana, en el que se especifica que “*todos los ciudadanos deben recibir educación escolar*” (Subirats, 1994, p.50). Socialmente se cuestiona la conveniencia o no

de que las niñas se beneficien de la educación, ya que como explica Guerra García (2001), la resistencia social se fundamentaba en el obligado cumplimiento de las labores domésticas de las mujeres, y podían poner en cuestión su papel dentro de la familia tradicional si accedían a la educación. Los estudios medios y superiores estaban prohibidos, y solo las mujeres de la clase alta podían tener algunas nociones de arte para su ámbito doméstico (Parra, 2009; Guerra García, 2001; Subirats, 1994). Guerra García (2001), Ballarín (2007) y Subirats (1994) explican que Rousseau, padre de la pedagogía moderna⁶, ya planteaba unos principios diferenciados para la educación de niños y niñas. Simón Rodríguez (2010) indica al respecto que en la obra *Emilio o La Educación* (1762), el proceso educativo se basaba en respetar su personalidad, como sujeto libre y autónomo. En cambio, estos autores, junto con Cobo (1993, p.33), señalan que se suele evitar hacer referencia al capítulo V de la obra, en el que Rousseau plantea una educación para *Sofía* opuesta a la de Emilio. La razón de tal diferenciación se debe a que ella, como mujer, es un sujeto dependiente y débil destinada por Dios para servir al hombre, como suplemento al varón, y la educación pensada para Emilio la perjudicaría. De este modo, se deja ver que Rousseau subordina la mujer al hombre, reconociéndole un papel secundario a ella. Aclara Ballarín (2007) que Rousseau expresa con esto una falacia naturalista, ya que a pesar de poner de manifiesto que las diferencias entre hombres y mujeres estaban marcadas solo por el sexo, afirma una situación de asimetría de sexos, la mujer subordinada al hombre y a lo doméstico.

A comienzos del siglo XIX en España, la minoría aristocrática considera que es necesario instruir a las mujeres, justificando que beneficiarían a los hijos, al ser estas las primeras educadoras (Parra, 2009). Por otra parte, las leyes educativas españolas de ese siglo explican que los niños y las niñas debían de educarse en escuelas diferentes y recibir distintas enseñanzas. No es hasta 1821 cuando se proclama un Ordenamiento legal que permitió a las niñas a aprender a leer, escribir y contar, que ya era obligatorio para los niños. Pero la precariedad de entonces no permitía la construcción de dos escuelas, así que Scanlon (1987), Ballarín (2007) y Rodríguez (2010) explican la importancia que tuvo la ley Moyano en 1857, de Instrucción Pública, ya que hace obligatoria la asistencia de niñas a la escuela, así como la creación de las Escuelas Normales femeninas. Se reconoce así la conveniencia de la formación de maestras, aunque obliga a mantener separados a niños y niñas en escuelas unitarias y manteniendo diferencias en cuanto a los contenidos que recibían unos y otras (Guerra García 2001). Durante todo el siglo XIX en España la escolarización tuvo escasos avances; a pesar de ello, fue posible el derecho a las mujeres a acceder a estudios superiores, además de plantear una educación más sólida y equivalente a la de los hombres. De manera progresiva, las mujeres

⁶ Guerra García (2001) explica que, aunque en esta época se crease el concepto moderno de educación tal y como lo entendemos hoy, la Ilustración se mostró incapaz de asumir la igualdad entre los sexos, a pesar de abogar por una revolución pedagógica orientada a la formación racional, crítica y autónoma de los individuos.

fueron accediendo a espacios profesionales del ámbito público, al tiempo que tomaban conciencia de la discriminación que habían estado sufriendo (Ballarín, 2007).

Cabe mencionar a la feminista Doña Emilia Pardo Bazán (Simón Rodríguez, 2010; Parra, 2009) que, como consejera de Instrucción Pública, propuso al Consejo Pedagógico de 1892 la coeducación a todos los niveles desde edades tempranas y el derecho de la mujer a ejercer cualquier profesión. Su postura, no aprobada en las conclusiones finales, apoya la experiencia coeducativa que desde 1876 a 1978 llevará a cabo la Institución Libre de Enseñanza, que promulga la convivencia natural de los sexos en familia y sociedad. En los países vinculados al catolicismo, como España, la escuela mixta tuvo un comienzo tardío, ya que no se produce hasta principios del siglo XX. Dicha situación se debía a que existía gran oposición a esta, sobre todo del sector más conservador. Esta nueva filosofía educativa reacciona frente a la escuela segregada, apareciendo Instituciones públicas y privadas que apoyan proyectos relacionados con la educación femenina. Así Guerra García (2001) menciona la Asociación para la Enseñanza de la Mujer y la Institución Libre de Enseñanza, que proponen coeducación como elemento significativo para crear una nueva sociedad democrática e igualitaria basada en los ideales de libertad, igualdad y fraternidad (Palacios, 1988). A principios del siglo XX, en la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia se practica la coeducación, y se extiende en 34 centros (Parra, 2009. p.33) así como Rosa Sensat en Cataluña y Andrés Manjón, entre otros, como cita Ballarín (1993, p.119). A pesar de abogar por la coeducación, no hablaban de lo mismo, ya que se referían a la educación conjunta de chicos y chicas (lo que se denomina escuela mixta), pretendiendo aproximar la escuela a la vida (Canterla, 2007 y Ballarín, 2001). En la II República, mediante la R. O. de 25 de febrero de 1911, se aprueba la escuela mixta uniendo a niños y niñas en la misma aula, a pesar de la oposición de los sectores más vinculados a la Iglesia. Gracias a ello, aumentaron las tasas de escolarización, pero como explica Simón Rodríguez (2010), el periodo mixto duró poco debido a la Guerra Civil. Al finalizar la guerra, con la etapa franquista y el poder de la iglesia sobre la Educación, se regresa a la escuela separada, con los mismos postulados que en el siglo XVIII. La escuela mixta quedó prohibida “por ser contraria a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y de imprescindible supresión por antipedagógico y anti-educativo” (Orden Ministerial de 5 de mayo de 1939, cit. por Ballarín, 2001. p.37).

3.2. De la escuela mixta en la Transición a las pretensiones coeducativas de la LOGSE

Siguiendo el hilo histórico, varios autores mencionan que hasta 1970, con la Ley General de Educación, no se aprueba de nuevo la Escuela mixta y se comienza a extender este modelo. Como citan Madrid Izquierdo y Lucer (2010), esta legislación permitió de nuevo el acceso de las mujeres “en igualdad” al sistema educativo, con la misma duración, mismos espacios y mismo profesorado que los hombres, tratando de unificar contenidos en un único currículum homogéneo para ambos sexos, como establecía la Enseñanza General Básica. A partir de ahí, se

entiende que la escuela trata por igual a niños y niñas, y la existencia de desigualdad sexual es atribuida a diferencias naturales, individuales o psicológicas que no se toman en consideración. Blanco (2001) explica que en lugar de incorporar las diferencias como parte de un proyecto pedagógico más democrático, se procedió a la anulación de las diferencias bajo el paraguas de la igualdad. Esto se ve reflejado en la exclusión de determinadas materias del currículum común, como las labores del hogar, considerándose materias inferiores que durante la etapa franquista habían sido estudiadas exclusivamente por niñas (Madrid Izquierdo y Lucer, 2010).

Durante el periodo de la transición democrática, el movimiento feminista ya puso de manifiesto que la escuela mixta no aseguraba la desaparición del sexismo, ni la eliminación de estereotipos ni las desigualdades entre géneros. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 en ningún momento alude a la coeducación, que, aunque lleva implícito el principio constitucional de no discriminación por sexos, no se nombra de manera expresa la posibilidad de erradicar la discriminación sexual, viéndose reflejado en el lenguaje sexista con el que se redacta la ley (ibid), haciendo invisible el sexismo en la enseñanza reproduciéndolo de forma sutil. No es hasta la reforma educativa llevada a cabo por la LOGSE (1990), cuando se plantea un postulado con intenciones coeducativas y la efectiva igualdad de derecho entre los sexos (artículo 2.3.c), así como el rechazo de todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas (Encarna Rodríguez, 2001). El objetivo fundamental de la Ley resulta primordial para las posteriores leyes de educación, que adquirirán un enfoque coeducativo:

Proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena (...) que les permita conformar su propia y esencial identidad, (...) la educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión (LOGSE, Preámbulo, 1990).

De este modo, Madrid Izquierdo y Lucer (2010) afirman que la LOGSE supuso un antes y un después en cuanto al carácter ideológico de la educación para la igualdad, siendo la LOE (2006) quien reforzará el concepto de coeducación.

3.2.1. Las insuficiencias de la escuela mixta

Aunque ya se ha desarrollado una idea acerca de lo que supone la escuela mixta, Anguita Montoya (2001) la concreta como aquella práctica que asume que alumnos y alumnas estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y las mismas evaluaciones. Esa homogenización se justifica desde la noción de igualdad entre niñas y niños, pero, como explica Subirats (1994), la escuela mixta no implica, de ninguna manera, la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres, debido a que se trata de una simple suma o agregación de estas al modelo masculino dominante sin que conlleve ningún tipo de cambio en las estructuras, en las relaciones ni en las representaciones sociales. La igualdad queda reducida a considerar que hombres y mujeres son iguales, y si lo son, todo lo demás tiene que ser idéntico

para ambos grupos. Aunque la escuela mixta ha conseguido avances en la educación de las mujeres, aún sigue existiendo discriminación sexista a través de mecanismos inscritos en el sistema educativo y en las estructuras de las instituciones escolares. Se ha alcanzado la igualdad formal en el ordenamiento jurídico educativo, sin embargo, estudios nacionales y europeos muestran que en la práctica, las relaciones sociales siguen estando marcadas por el androcentrismo y manifestando formas de discriminación sexista (Subirats y Tomé, 2007). Estas manifestaciones son tan aceptadas socialmente que no llaman la atención, y que, como explica Parra (2009, p.11), “no se puede solucionar un problema social si no se percibe como tal”.

La escuela mixta presenta insuficiencias como la falta de reconocimiento de las contribuciones de las mujeres en la sociedad, la cultura, la ciencia y la historia (Rebollo y García Pérez, 2001; Subirats y Tomé, 2007). Además, la escuela mixta es perjudicial para las nuevas generaciones, ya que está marcada por sesgos y modelos de género transmitidos por el currículum oculto⁷ (Blanco, 2001). Por su parte, Simón Rodríguez (2010) alude a que la escuela mixta utiliza la celebración de diferentes efemérides como el 25 de noviembre (Día internacional contra la violencia de las Mujeres) o el 8 de marzo (Día Internacional de las mujeres) con el fin de dar por solucionado la eliminación del sesgo sexista, trabajándolas de forma esporádica y puntual, siendo ello insuficiente, como explica Torres (2008), ya que pasado esos días, el resto del año son silenciadas o, en el mejor de los casos, relegadas a un segundo plano. Por tanto, la igualdad de género que presupone la escuela mixta no corresponde con el verdadero sentido coeducativo de “equidad de género” que expone la UNESCO:

La equidad de género significa que el trato a hombres y mujeres ha de ser imparcial, de acuerdo con sus respectivas necesidades. El trato puede ser el mismo o diferente, pero ha de ser equivalente en lo que se refiere a derechos, prestaciones, obligaciones y oportunidades (2000, p. 5 cit por Eurydice, 2010, p. 22).

3.2.2. La permanencia de la masculinización y las resistencias al cambio

Subirats y Tomé (2007) señalan que aún siguen existiendo elementos discriminatorios en la socialización y que inciden en aspectos de la formación de las mujeres. Es un hecho constatado que en la vida social las mujeres siguen ocupando un lugar secundario respecto a los hombres (Guerra García, 2001), existiendo un porcentaje mínimo de la ocupación en puestos de responsabilidad o cargos que impliquen una posición de poder⁸. También se refleja en la elección de carreras que optan las mujeres, cuyas opciones se correlacionan con el modelo de feminidad (carreras de humanidades y salud), siendo una minoría las que optan por carreras científicas, tradicionalmente asignadas al modelo masculino. Ello influye en la situación

⁷ Se aborda de forma extensa en el apartado 5. “Romper el muro de las desigualdades: el papel de la escuela y formación docente”.

⁸ Las mujeres apenas ocupan el 13% de altos cargos en España (Cabanas, Morales y Molinero 2015) : <http://www.eleconomista.es/empresas-finanzas/noticias/6411255/01/15/Las-mujeres- apenas-ocupan-el-13-de-altos-cargos-en-Espana.html>

profesional y ciudadana de las mujeres, como explica Browne y France (1988). Por esta razón, el CSIC en el 2002 aprueba la Comisión de Mujeres y Ciencias (CMYC) con el objetivo de estudiar las dificultades que tienen las mujeres para acceder a carreras científicas y proponer planes de igualdad⁹. Esta situación se hace visible desde edades tempranas, en el acceso a los espacios escolares y en la elección de asignaturas (Blanco, 2001). Todo ello apoyado por la sociedad, el ambiente de masculinización que nos rodea, el sistema educativo y los medios de comunicación que infravaloran toda actividad considerada femenina. A pesar de ello, existe un mayor logro educativo, un mayor interés de las chicas que en el pasado y un mayor número de mujeres que acceden a estudios técnicos. Como expone Subirats (1994), la escuela por sí sola no puede cambiar esta realidad mientras que toda la sociedad no cambie, pero sí es pieza fundamental para reducir desigualdades.

4. LA COEDUCACIÓN

Como queda recogido en el informe Eurydice (2010), el término coeducación se utiliza para referirse a determinadas políticas educativas de equidad de género. Crosato et al. (2005, p.65. cit. por Eurydice, 2010, p. 30) señalan que:

La coeducación acepta las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, pero rechaza los estereotipos sexistas; por lo tanto rechaza la estructura jerárquica que favorece a los hombres sobre las mujeres...La coeducación consiste en que chicos y chicas reciban la misma educación en un entorno en el que no se tengan en cuenta los roles de género que la sociedad prescribe a cada sexo.

Anguita Montoya (2001) explica que el concepto de coeducación es de mayor riqueza que el de la enseñanza mixta, ya que supone y exige intervenir de manera explícita e intencionada, comenzando por revistar las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en las que se desenvuelven las vidas de los individuos, sobre todo aquellas relacionadas con la tarea de educar, ya que desde ellas se transmiten estereotipos de lo masculino y lo femenino. Supone generar situaciones partiendo del principio de igualdad¹⁰ real de oportunidades académicas, y de forma general, oportunidades sociales, a fin de que nadie, por razón de sexo, parta de situaciones desventajosas. La coeducación no se limita a igualar las condiciones de partida (Santos Guerra, 1993; Guerra García, 2001), pues primero debemos aceptar nuestro propio sexo y asumir nuestra identidad, desde un autoconcepto positivo y saludable, apoyado por los adultos de referencia que influyen en la construcción de patrones sociales y educativos.

La coeducación propicia la comunicación entre las personas de ambos sexos, en el respeto mutuo, la convivencia enriquecedora y el diálogo creativo, superando todos los sesgos sexistas

⁹ <http://www.csic.es/informes-cmyc>

¹⁰ Tiene un sentido democrático, “reconociendo y tratando con igual dignidad las diferencias de género y de opciones sexuales, sin establecer una opción como referente y tratar a las demás como prefiguración inacabada o desviación” (Canterla, 2007. p.30).

como categorías autoexcluyentes (Guerra García, 2001; Simón Rodríguez, 2001), potenciando el desarrollo de niños y niñas desde la realidad de dos sexos diferentes y a través de una acción solidaria y no antagonica. Se trata de dos tareas interconectadas: erradicar las desigualdades de género y mantenernos alerta ante las formas sexistas de la cultura que son invisibles a primera vista (Blanco, 2001). Por ello la escuela coeducadora debe partir del reconocimiento, del análisis y de la crítica del sexismo escolar y cultural a fin de emprender el proceso de cambio (Simón Rodríguez, 2001). Supone intervenir de forma intencionada, reconociendo la contribución de las mujeres en la historia, y desarrollar en el alumnado todas sus capacidades, permitiendo la expresión de sentimientos, y valorando la participación en los diferentes ámbitos.

A diferencia de la escuela mixta, y como explica Subirats (1994), la escuela coeducativa intenta integrar los modelos de ambos géneros, introduciendo un conjunto de saberes en el currículum escolar que han estado ausentes. Desde esta escuela es posible atender a la comprensión, la convivencia, la conciliación y las emociones desde un enfoque globalizador, tan importantes para la formación de identidades (Martín, 2007); también valorar actitudes y capacidades que no han sido reconocidas para ser convertidas en conductas propuestas para ambos sexos. La escuela coeducativa exige redefinir los modelos de masculinidad y de feminidad hasta tal punto que en lugar de hablar de modelos hablemos de posibilidades humanas, sin las barreras de género. Ello supone no sólo una cuestión de justicia y equidad, sino ya de supervivencia y felicidad, que permite desarrollar todas las capacidades humanas sin las limitaciones socialmente atribuidas al género (Subirats, 2009).

Coeducar es educar para la paz, la libertad y la justicia y el respeto, implicando una educación en valores (Blanco, 2001, p.76). Por tanto, y siguiendo a Guerra García (2001), es un compromiso social que nace de la necesidad de una justicia elemental, el derecho a la igualdad y la equidad. Pero esta coeducación va más allá de reclamar la igualdad, designando una cierta manera de entender la educación, fomentando la desaparición de límites tradicionales y criticando los rasgos negativos, valorando las diferencias que existen entre los dos sexos como positivas. Simón Rodríguez (2010) explica que se debe reformar el canon académico para que se eliminen los sesgos androcéntricos y este llegue a ser inclusivo. Esto supone tomar la igualdad no como meta, sino como punto de partida para comenzar a construir una escuela renovada y equitativa. Todo ello implica, por tanto y como señala Rodríguez Castro (2008), la coexistencia de actitudes y valores para potenciar al máximo el desarrollo de los individuos desde la realidad de dos sexos diferentes, construyendo la sociedad sin que estén enfrentados, y participando, como expone Subirats (1994), en la construcción de unas relaciones humanas basadas en la equidad. Sin duda ello exige un esfuerzo innovador y requiere de estudio y reflexión crítica de la realidad para desmontar todo el entramado sexista, proponiendo la integración positiva de las diferencias con el fin de crear nuevos modelos de personas (Blanco, 2001). Teniendo en cuenta que en la institución escolar conviven mujeres y hombres, al igual

que en otras esferas de la sociedad, es necesario ofrecer una educación adecuada para los dos sexos, construyendo por tanto un currículum que permita formar personas más libres, democráticas y críticas, y que contenga elementos de aprendizaje de la igualdad (Blanco, 2002; Simón Rodríguez, 2010).

4.1. La coeducación, un trabajo en equipo

De acuerdo con Parra (2009), Rodríguez Castro (2008) y Alonso Sánchez (2008), la coeducación debe ser abordada en equipo, aunando esfuerzos y adoptando medidas acordadas por toda la comunidad educativa. Se debe revisar todos los elementos que conforman la realidad educativa, desde las normas de convivencia hasta conocer las expectativas de los individuos que influyen en el proceso socializador, así como los materiales y recursos utilizados, teniendo en cuenta la organización escolar, el proyecto Curricular de la etapa y la programación de aula, que pueden ser susceptibles de modificación para la mejora coeducativa. Este trabajo supone y exige a la vez un compromiso compartido por todos los agentes de la comunidad educativa, con el fin de que exista una coherencia interna en el funcionamiento del centro y sus agentes, reflejada en el Proyecto educativo de Centro (Elorza, Iturbe y Puertas, 2013). Hay que tener en cuenta que los valores coeducativos que se trabajan en la escuela deben estar coordinados con la familia para que resulten efectivos, siendo necesaria una colaboración conjunta.

4.2. Retos de la coeducación

Trabajar desde una filosofía coeducativa supone tener en cuenta la realidad social y educativa en la que vivimos¹¹, partir de ella y afrontar una serie de estrategias y retos que permitan el cambio hacia la equidad de género real y efectiva. Lomas (1999), Blanco (2000), González Rodríguez (2002) y Subirats y Tomé (2007) exponen que las investigaciones ponen de relieve que aún se está lejos de compensar las asimetrías de género y queda un largo camino por recorrer hasta eliminar la desigualdad sociocultural motivada por las diferencias sexuales.

La coeducación no solo beneficia a las mujeres, sino que intenta equiparar las condiciones de unos y otras permitiendo acceder a las personas a cualquiera de las formas que tradicionalmente han sido asignadas a un sexo o a otro, con el fin de deconstruir los estereotipos de género (Essomba, 2006). Por tanto, uno de los retos de la coeducación es superar la negación emotiva a la que están sometidos los niños durante el proceso educativo, así como introducirlos en una nueva cultura mucho más cooperativa y sin sesgos sexistas, proporcionándoles la posibilidad de adoptar determinados comportamientos que les han sido reprimidos, así como fomentar la participación de ambos sexos en las tareas domésticas (Blanco, 2001). Además, pretende modificar el modelo cultural y educativo para reducir su androcentrismo, incorporando elementos de la cultura de las mujeres que habían estado silenciados, valorando sus conductas en el mismo grado que se valoran las de los hombres. Esto permitirá a todos los individuos

¹¹ Esbozada de forma general en apartados anteriores (Véase el apartado 2 “El obstáculo del ser: sexismo y estereotipos de género”).

nutrirse de una educación integral y de calidad. Se trata de llegar a ofrecer todos los modelos posibles en la sociedad, desde una perspectiva democrática y equitativa, abriendo a todas y todos el acceso a todos los comportamientos y a todas las actitudes. Blanco (2001) añade como reto de la coeducación la eliminación de jerarquías culturales entre lo femenino y masculino, así como establecer intersecciones entre las clasificaciones sociales de los géneros.

5. ROMPER CON LA DESIGUALDAD: EL PAPEL DE LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

La escuela, como explican Blanco (2001) y Rodríguez Castro (2008), es un agente de cambio y transmisión cultural, de normas, principios, reglas, valores, etc., propios de la sociedad en la que está inmersa, además de ser reproductora de elementos que fundamentan los procesos de adquisición y construcción de los roles sexuales e identidades de género del alumnado desde edades tempranas (Browne y France, 1988). Rodríguez Castro (2008) considera que la escuela tiene la capacidad de desarrollar todas las potencialidades de hombres y de mujeres que les permitan desenvolverse en la sociedad. Por ello, la escuela debe ofertar todas las posibilidades para superar el binarismo y aceptar la diversidad de géneros, permitiendo que cada persona encuentre aquello que mejor se adapta a sus deseos y posibilidades (Subirats y Tomé, 2007). Pero en la realidad, basándonos en lo que explica Blanco (2001), la escuela no educa en principios de igualdad y de equidad, ya que perpetúa y neutraliza una forma dominante masculina y discriminatoria, considerándola válida también para las mujeres, a las que pretende encajar en dicho modelo. El currículum, a pesar de la formalidad legislativa vigente, sigue siendo androcéntrico. Igualmente, hay que mencionar el desigual reparto de papeles en la organización escolar (Santos Guerra, 2000) y (Díez, Terrón y Anguita, 2009. Añade Essomba (2006) que la escuela incorpora los modelos y las prácticas sexistas desde edades muy tempranas, como se refleja en el trato verbal y no verbal de los agentes educativos, las expectativas y evaluaciones diferentes en función del sexo, además de los prejuicios y estereotipos existentes. La escuela debe tomar conciencia de su implicación en la construcción de identidades, así como la valoración de ambos géneros (Moreno, 2000). Indudablemente, el profesorado tiene un papel fundamental en el modo en que el alumnado llega a comprender los roles de género (Eurydice, 2010, p.89), ya que es una figura de referencia para promover el pensamiento crítico y cuestionar los estereotipos de género. Pero también, según expresa Alonso Sánchez (2008), Anguita Montoya (2001) y Rodríguez Castro (2008), con su actitud no intencionada, puede transmitir y configurar estereotipos de género en el contexto escolar, a través de comentarios, bromas, diferencia de trato, relaciones establecidas, expectativas, gestos o lenguaje diferencial, cargado de significado sexista (Santos Guerra, 1996; Blanco, 2001; Vázquez Recio, 2003).

En la escuela, como explican Torres Santomé (2005) y Subirats y Tomé (2007), se produce una gran transmisión, no consciente, por parte del profesorado y del entorno escolar mucho mayor que el transmitido por las prescripciones curriculares; es lo que llamamos el Currículum Oculto, que, como indica Subirats (1994), son pautas de carácter no formal e ideológico que se transmiten en la práctica escolar, y contienen mensajes que refuerzan los estereotipos sexuales (Eurydice, 2010). Entre los aspectos que abarca el currículum oculto (Altable, 1993; Santos Guerra, 1996; Torres Santomé, 2005; Parra, 2009) se encuentran normas, valores, actitudes, lenguaje, organización, relaciones, expectativas diferentes respecto a chicos y chicas, además de conocimientos, destrezas que se adquieren mediante las interacciones del día a día en las aulas, que no se explicitan como metas a lograr de forma intencional y de cuya transmisión no se es consciente. Añade Santos Guerra (1996) que los efectos sexistas de este currículum oculto son muy sutiles, y por ello, Rodríguez Castro (2008), Blanco (2001) y Subirats y Tomé (2007) consideran que el sexismo tiene que ser descubierto, analizado y sometido a reflexión para visibilizarlo, a fin de lograr una mejora del desarrollo curricular con fines coeducativos.

Como expresa Blanco (2001), la formación docente en igualdad de género es fundamental y necesaria, aunque existen resistencias, ya que supone tiempo y desgaste para el profesorado que se muestra reticente ante el desconocimiento sobre el tema o evidenciando *desculpabilización*, que, como explican Browne y France (1988), Subirats y Tomé (2007) y Anguita Montoya (2001), es el hecho de que el profesorado no reconoce estar influido por el sexismo o por los estereotipos ni que existe el problema de desigualdad de género, debido a que el sexismo, al ser sutil, supone un impedimento a la hora de identificarlo. Además, Rodríguez Menéndez (2007) y Bonal (2000) expresan que el profesorado concibe la construcción de la identidad de género como consecuencia natural sin que la escuela tenga influencia alguna, y, por tanto, se rechazan medidas de acción positiva a favor de las niñas, inscribiendo sus actitudes y creencias dentro del sistema de la escuela mixta. Lomas (1999) añade la falta de consenso ideológico y pedagógico en el seno de los claustros para erradicar las desigualdades por razón de género. En el informe de Eurydice (2010) se expone que en temas de formación docente, el género no ocupa un lugar destacado. Es preciso que los equipos docentes reflexionen sobre la influencia que ejercen sobre el alumnado, condicionada por los estereotipos sexistas de nuestra cultura y sociedad, a fin de modificar la acción y practicar la coeducación de forma inclusiva y democrática (Browne y France; Blanco, 2001).

6. ÁMBITOS EN LOS QUE DEBEMOS TRABAJAR LA COEDUCACIÓN

Tras la bibliografía revisada, a la hora de establecer una práctica coeducativa en el aula, es necesario, primero, detectar a través de una fase de sensibilización, los indicios de sexismo y su influencia en el ámbito escolar y social (Browne y France, 1988; Essoma 2006). Descubrirlo permitirá mejorar las relaciones entre las personas del centro escolar. Estos autores dotan de

importancia a la necesidad de explicitar los modelos éticos¹² en los que queremos educar y hacerlos visibles, siendo consensuados por el alumnado, la familia y la comunidad escolar y trabajarlos en todos los ámbitos educativos. Ello permitirá repensar el papel de la escuela y de las familias, y facilitar el nivel de relación entre todos los agentes de la comunidad educativa, para llevar, como expresa Browne y France (1988), la práctica antisexista tan lejos como podamos. Esto supone considerar otros modelos de identidad sin sesgos sexistas, así como asimilar nuevos agrupamientos familiares, nuevas feminidades y nuevas masculinidades. Para ello es preciso el diálogo, el conocimiento mutuo y la confianza, a fin de romper con los modelos de sumisión y dominio que implican discriminación (Essomba, 2006). Simón Rodríguez (2010) y Parra (2009) exponen una serie de valores no sexistas tales como la justicia, la solidaridad, la igualdad, la empatía solidaria, la tolerancia, el respeto activo y la autonomía personal, que conforman el marco de una educación en valores, necesaria para el desarrollo integral de los individuos. Por otra parte, Subirats (1994), Anguita Montoya (2001) y Rodríguez Castro (2008) coinciden en la necesidad de diseñar un currículo integrador que exprese la consideración de la equidad de género como necesaria y fundamental, basado en los intereses, las motivaciones y las necesidades de ambos géneros (Parra, 2009), evitando la jerarquización sexual. Citando a Bonal y Tomé (1993, p.57), es imprescindible revisar los objetivos, los contenidos de las áreas curriculares, los criterios de evaluación y presentar actividades no diferentes para chicos y chicas. Se debe fomentar la participación de unos y otros en tareas asignadas tradicionalmente al otro sexo, así como crear un clima escolar adecuado con políticas de prevención de la violencia (Eurydice, 2010).

A continuación se abordan aspectos que deben ser revisados para llevar una efectiva práctica coeducativa que comience en las aulas, y se extienda a todas las esferas sociales.

6.1. Los materiales

Como explican Browne y France (1988), en función del material seleccionado en el aula, se fomentará o disminuirá la generación de estereotipos. Por ello, será preciso atender a los criterios coeducativos con el fin de eliminar los sesgos sexistas y las desigualdades de género. Revisar el mobiliario, las cortinas, las revistas, fotografías y murales, evitando que el material visual sólo refleje a hombres y mujeres en papeles tradicionales, ofreciendo imágenes que rompan con los prejuicios y estereotipos sexistas. Subirats (1994) y Alonso Sánchez (2008) exponen que es necesario crear nuevos materiales escolares que incluyan aportaciones de las mujeres a la vida social y cultural, utilizando imágenes de mujeres que trabajen fuera de casa y profesiones no usuales en la mujer, así como imágenes de hombres que trabajen dentro de la casa y realicen tareas domésticas. Parra (2009) propone realizar un reparto equitativo de los materiales sin connotaciones sexistas. Uno de los materiales más influyentes de la transmisión

¹² Los valores éticos, como el respeto y compromiso de la convivencia democrática, eliminación de discriminaciones y erradicación de la violencia, deben ser la base de la formación del alumnado (Parra, 2009).

cultural hegemónica es el libro de texto (Santos Guerra, 1996; Parra, 2009), que sobrevalora todo lo considerado masculino, y silencia, a su vez, otras realidades que quedan fuera de los grupos dominantes androcéntricos y heteronormativos, expresando el sexismo en el lenguaje, contenidos e ilustraciones, donde aparecen mayoritariamente figuras masculinas (López, 2001, p.202). Por ello es conveniente modificar errores androcéntricos en los libros, así como utilizar narraciones en las que aparezcan chicas ejerciendo funciones de mando o figuras históricas femeninas. Parra (2009) propone revisar previamente cada uno de ellos, a fin de que no contengan elementos discriminatorios, y en el caso de que existan, analizarlos junto con el alumnado con el fin de desarrollar una postura crítica ante esta situación.

6.2. Los espacios y las agrupaciones

Los espacios repercuten en el desarrollo de habilidades y deben considerarse en el abordaje de la coeducación, como expone Alonso Sánchez (2008). Diversos estudios muestran que las niñas ocupan espacios laterales o rincones, mientras que los niños se apoderan de los espacios centrales para reforzar expectativas (Parra, 2009). Subirats y Tomé (2007) y Alonso Sánchez (2008) coinciden en establecer estrategias para conseguir un reparto equitativo del espacio igualitario, con normas consensuadas por todos, alumnado y equipo docente, tanto a nivel de centro como de aula que permitan su uso justo y no discriminatorio (Parra, 2009), ya que compartir los mismos espacios educativos no da por sentada la igualdad (Díaz- Aguado, 2009), sino que para ello es necesario el respeto mutuo, la superación de prejuicios, la consecución de objetivos sin relaciones jerárquicas, crear lazos de amistad que mejoren las relaciones intergrupales y el trabajo cooperativo en detrimento de los competitivos. En cuanto a las agrupaciones en el aula, es necesaria una buena organización, siendo conscientes de la riqueza que proporcionan los grupos heterogéneos (Pérez Garrán, 2009), intentando que exista la misma proporción de chicos que de chicas, ya que, cuando la proporción es desigual, el grupo minoritario es dominado por el otro (Rodríguez Castro, 2008; Alonso Sánchez, 2008). Pérez Garrán (2009) explica que las interacciones son más numerosas cuando los grupos se disponen en círculo, facilitando el contacto visual y la comunicación no verbal. Además, recomienda que el alumnado rote periódicamente de sitio, a fin de establecer mayor número de interacciones, permitiendo la valoración positiva de las diferencias.

6.3. La actividad infantil: el juego

Como apunta Arenas (1993, p.37), el juego constituye un modo expresivo infantil imprescindible para el desarrollo e integración social, con un valor educativo multidimensional. A través del juego simbólico y del sociodramático adquieren los papeles de género imperantes en la sociedad, pero también pueden romper reglas, ir más allá de las normas sociales, ya niños y niñas aprenden nuevas formas o modelos que no son los asignados tradicionalmente por la sociedad; actúan espontáneamente sin temor a que puedan ser juzgados o rechazados, debido a que el juego simbólico comporta una serie de características que permiten al niño actuar

libremente sin miedo a equivocarse (Pérez Vallejo, 2010). Aún así, se ve reflejado el pensamiento de los niños y de las niñas acerca de los papeles que deben ejercer en función del sexo, ya que el juego simbólico organiza y recrea las normas y el orden social mostrando los modelos de conducta, roles y estereotipos de género aprendidos (Hernández, Rodríguez y Peña, 2004; Alonso Sánchez, 2008).

Existen diferencias de juego en cuanto al sexo, tal como explica Alonso Sánchez (2008). Las chicas en el juego simbólico imitan acciones y tareas relacionadas con la mujer, identificándose con la asunción de maternidad, trabajos domésticos y profesiones estereotipadas femeninas. No permitir que los niños realicen estos juegos conlleva el desprecio de los deberes o funciones paternas, infravalorando el trabajo doméstico. Los chicos por el contrario, suelen realizar juegos más físicos y de movilidad. Si a las niñas no se les potencia este tipo de juegos, disminuyen su interés por la investigación y manipulación (Alfonso y Aguado, 2012; Alonso Sánchez, 2008). Es necesario introducir modelos alternativos que hagan ver al niño que en sus juegos pueden desempeñar papeles que hasta el momento desempeñaban las niñas y viceversa, invirtiendo papeles para incorporarlos en sus juegos espontáneos (Alfonso y Aguado, 2012). Interpretar papeles en el juego de roles mediante el cambio de personajes acaba con el sesgo sexista. Tomé (1999, p.192) establece determinadas propuestas de intervención como introducir juegos grupales, a fin de conseguir la interacción entre los sexos y la cohesión de grupo, como el escondite, o el pañuelo, así como la retirada del balón del patio (Subirats y Tomé, 2007).

6.4. El lenguaje

El lenguaje es empleado como medio comunicativo y como asimilación de formas culturales (Parra, 2009). Este lenguaje no es neutro, ya que está impregnado de una ideología androcéntrica, propia de la estructura social dominante, transmitiendo estereotipos de forma no consciente (Alonso Sánchez, 2008; Subirats y Tomé, 2007). Simón Rodríguez (2010) explica que analizar el lenguaje supone descubrir el androcentrismo de la realidad, en este caso la realidad escolar, donde se hace evidente lo no nombrado o excluido, con el fin de modificar ciertos usos lingüísticos, aunque sea un trabajo costoso. Lomas (1999) señala que el sexismo está también presente en las conversaciones espontáneas, en la literatura, medios de comunicación y la publicidad. Tomé (1999, p.178) incidió en analizar el lenguaje para ser conscientes de la omisión del género femenino que radicaba en el lenguaje público, en las circulares y comunicaciones de la Administración educativa, así como en los rótulos y carteles. Afortunadamente, la situación ha mejorado tras la aprobación de la Orden 15 de mayo de 2006 que regula y desarrolla las medidas establecidas en el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres* en materia de Educación en Andalucía (Artículo 2). A pesar de ello, Subirats (1994) y Anguita Montoya (2001) coinciden en que el lenguaje sexista aún está presente en la práctica docente, sobre todo en el uso del masculino genérico para referirse a colectivos que incluyen ambos sexos, silenciando e ignorando la presencia del sexo femenino. Anguita Montoya (2001)

propone usar alternativas no sexistas, de forma que aluda la presencia de las mujeres cuando nos referimos a grupos mixtos, utilizando ambos géneros a la hora de generalizar o sustantivos realmente genéricos, indeterminados o abstractos (Parra, 2009, p.106). Fuentes y Marchena (1993, p.158) señalan que al utilizar el masculino como genérico hacemos que las niñas se sientan identificadas con el género masculino, produciendo ambigüedad en momentos en los que no se las incluye, teniendo que distinguir cuándo son o no nombradas. Para ello, Simón Rodríguez (2010) habla de utilizar un lenguaje para la igualdad en la comunicación (LIC), nombrando de forma incluyente y adecuada a la realidad. Educar en un lenguaje no sexista, siguiendo a Monasterio, González y García (2011), no es tarea fácil, pues supone romper con un lenguaje heredado y aprendido en edades tempranas. Aún así, la lengua no es un sistema rígido, sino susceptible de cambio y flexible, pudiendo evolucionar hacia la inclusión.

6.5. Cooperación con las familias

Como expone Rodríguez Menéndez (2007), la familia es núcleo básico esencial para configurar la identidad de género del alumnado, ya que a través de la observación de los adultos de referencia se establecen actitudes y comportamientos distintos en función de su sexo (Parra, 2009). El profesorado, ante la dificultad de contrarrestar estos hábitos estereotipados, se muestra impotente para compensar la influencia familiar discriminatoria¹³. Es por ello que las medidas para la mejora de la convivencia de centro, y en este caso las que tienen que ver con el género, deben buscar la participación de las familias en actividades, sensibilización y toma de decisiones, ya que el apoyo de éstas es fundamental para promocionar la equidad de género en los centros educativos (Eurydice, 2010, p.70). Como explican Browne y France (1988), las familias deben cooperar con el personal docente para la mejora de la educación del alumnado, de manera que se establezca una comunicación bidireccional a través de todos los canales posibles. Por tanto, la colaboración familia-escuela en la lucha por la erradicación de desigualdades por razón de género resulta crucial para conseguir una educación de calidad que permita un desarrollo integral de niños y niñas, construyendo así una sociedad cada vez más justa y equitativa, superando el patriarcado y el modelo de dominación que genera el sexismo.

7. MARCO LEGISLATIVO

El ordenamiento jurídico actual, como explica Anguita Montoya (2001), manifiesta la necesidad de superar cualquier discriminación sexista que pueda existir, y en el caso del estudio, en las actividades educativas. Si bien, como explica Martínez Reina (1993, p.101), “el hecho de que la ley recoja formalmente unos principios de no discriminación, no provoca, por sí mismo la superación de estereotipos sexistas”, ya que se debe modificar las actitudes y provocar la sensibilización necesaria en todos los sectores sociales para intervenir eficazmente.

¹³ Bonal (2000) lo califica como el fenómeno de la *exculpación*, que minimiza la fuerza del sistema educativo para luchar contra la influencia de familiar y social.

7.1. Marco normativo general

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1979, a la que España se adhiere, expresa en su Artículo 2 que “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”. El derecho a la educación para toda persona se recoge en su Artículo 26.

La Constitución Española de 1978, en su Artículo 14, expone que “los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Además, en su Artículo 27, se enfatiza al derecho de todos y todas a la educación.

La Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, en su Capítulo II y Artículo 15 de Derechos y deberes, se señala que se ha de garantizar “la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos”. En Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, en su Título Preliminar se propone como objeto en su Artículo 1 “hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de discriminación de la mujer a través de planes de prevención de conductas discriminatorias y políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad”.

En el *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades* (2014) del Instituto de la Mujer, en su Eje 5 enmarca a la educación como contribuidora del logro de igualdad de oportunidades, así como una serie de objetivos en fomento de la igualdad, tanto en la familia como en la escuela.

7.2. Legislación en materia de igualdad educativa en España y en Andalucía

Siguiendo a Simón Rodríguez (2010), las leyes autonómicas y estatales posteriores a la LOGSE, que reforma el panorama educativo atendiendo explícitamente a la igualdad de oportunidades entre los sexos con medidas coeducativas (Parra, 2009), expresan la necesidad y obligación de educar en igualdad entre géneros. Tras la aprobación de la LOGSE en 1990, se publica La Orden de 17 de enero de 1996, en la que expone en su anexo III, el Programa “*A la Par*” de Coeducación, planteando la coeducación como tema transversal y proponiendo una perspectiva curricular “que posibilite introducir el análisis de género como factor determinante en el desarrollo personal y colectivo de niños y niñas”. Así mismo, la Orden de 20 de Enero de 1996, en su Artículo 2.b. expone que uno de los temas transversales del currículo considerado relevante para la Educación en Valores es la Coeducación.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación, vigente hasta el año 2013, en su preámbulo especifica que unos de los fines de la educación es “la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”. Así mismo, en su Título

Preliminar, en el Capítulo 1 “ Principios y Fines de la Educación”, se resalta en el Artículo 1.1. “el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”, añadiéndose a su vez, en la Disposición adicional vigesimoquinta de la citada Ley, una atención preferente en la aplicación de las previsiones acogidas en la nombrada Ley a aquellos centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas. Cabe destacar como expresa Parra (2009) el objetivo c) de la Educación secundaria: “valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres”. Se asume con ello, el contenido integral de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, donde expone en su artículo 1.1 que “tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas”. Cabe hacer mención en la citada Ley su Artículo 4, donde se establecen una serie de principios y valores del sistema educativo en relación a la igualdad entre hombres y mujeres: “el sistema educativo español, incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres”.

La Orden 15 de Mayo de 2006, tiene por objeto desarrollar y regular las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación en Andalucía. En la Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía, en su Artículo 4.e), propone como principio del sistema educativo la “promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo”. La Orden 5 de Agosto de 2008, establece que “el currículum de la Educación Infantil (...) contribuirá a la superación de las desigualdades por razón de género cuando las hubiere”.

En cambio, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), en el análisis realizado por Fernández- González y González Clemares, (2015) se expone que dicha ley supone un retroceso en cuanto a coeducación se refiere, ya que en su estudio profundiza la posibilidad de financiación pública a escuelas que separan por sexo y eliminar la asignatura “Educación para la ciudadanía” donde se trabaja temas de género en las aulas. El Informe Sombra denuncia que “la LOMCE favorece la segregación por sexo” (Plataforma CEDAW, 2014, cit. por Fernández González y González Clemares, 2015, p. 249).

Por tanto, queda patente que ley vigente en materia educativa en España supone una regresión en cuanto a lo avanzado en coeducación, lo que impide una educación de calidad, que sea integral e inclusiva, puesto que no permite avanzar en la lucha contra las desigualdades.

PROPUESTA DE TRABAJO

Tras la revisión de la literatura acerca de la existencia de desigualdades por razón de sexo en la sociedad, y en consonancia, reproducidas y perpetuadas por el sistema educativo, pasamos a plantear una propuesta con carácter coeducativo que permita romper el muro social del patriarcado, eliminando estereotipos y haciendo necesaria una acción dirigida a fomentar la equidad de género desde edades tempranas, contando con la participación de todos los agentes que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado de Educación Infantil. La propuesta, dirigida a un grupo de 5 años, pretende fomentar la equidad de género y el valor de cooperar en el hogar, como espacio privado, con un reparto equitativo de las tareas domésticas por parte de todos los miembros que habitan en él.

1. CONTEXTUALIZACIÓN¹⁴

Para que la propuesta de trabajo pueda ser comprendida es necesario dar a conocer la realidad educativa para la que está diseñada. En este apartado se presentan las características del contexto social y cultural así como las correspondientes al centro y al aula de educación infantil a la que va dirigida la propuesta.

1.1. Características del contexto social y escolar

Pasamos a describir el contexto en el que se encuentra el centro donde se llevará a cabo la propuesta didáctica, así como las particularidades del propio centro y aula.

1.1.1. A nivel del entorno: el contexto socio-cultural.

El centro donde se realiza la propuesta didáctica se encuentra ubicado en El Puerto de Santa María, con aproximadamente 88.000 habitantes. Está situado en una zona céntrica de la ciudad, aunque acceden a este alumnado de otras localidades, como es el caso de nativos americanos cuyas familias trabajan en la Base militar de Rota. Las familias del entorno tienen un nivel socioeconómico diverso, existiendo por tanto familias con un poder adquisitivo bajo y otras con uno medio alto. Existe diversidad en el plano sociocultural, pudiendo encontrarse distintas clases sociales, diferentes religiones, y variedad de etnias y culturas.

1.1.2. A nivel de centro: El contexto escolar CEIP Los Colores

El centro se describe como una comunidad de aprendizaje dirigido a la transformación social y educativa, donde prevalece la interacción y participación de la comunidad, implicando a todas las personas que influyen en el desarrollo del alumnado, y contando con numerosos de voluntarios implicados. Es una escuela que trata de minimizar las desigualdades que el contexto,

¹⁴ La realidad educativa que se presenta en este apartado – incluido el nombre Los Colores-, es ficticia, ya que la propuesta educativa no se lleva a la práctica en un contexto real, y por tanto no corresponde con ningún centro en concreto. No obstante, para su descripción se ha recurrido a la experiencia adquirida durante las prácticas de enseñanza realizadas en tercero y cuarto de carrera en el Grado de Educación Infantil.

por determinadas circunstancias, no puede dar respuesta, concienciando a las familias de la importancia de la educación para la mejora del alumnado.

Está compuesto por dos edificios separados por el patio; el primero incluye la conserjería, la jefatura, la dirección, la sala de profesores, la biblioteca de centro, el aula del AMPA, las aulas de 4º, 5º y 6º de Primaria, y el gimnasio. Tras el patio, encontramos el segundo edificio que incluye las tres aulas de Educación Infantil y las aulas de 1º, 2º y 3º de primaria. Justo detrás de este edificio se encuentra el patio de infantil, con menor superficie que el patio que divide los dos edificios, destinado al alumnado de Primaria. El equipo docente cuenta, además del profesorado tutor, con una especialista en pedagogía terapéutica, otra en Audición y Lenguaje, un maestro de apoyo, un maestro encargado de educación compensatoria y otra maestra de educación especial. También acude al centro dos veces en semana el coordinador del EOE.

1.1.3. A nivel de Etapa: Educación Infantil

La organización de la etapa de Educación Infantil es llevada a cabo por el equipo docente de la misma. El centro cuenta en esta etapa con una sola línea por cada grupo de edad (3, 4 y 5 años). En las tres clases de este nivel se lleva a cabo un mismo proyecto de trabajo¹⁵ por cada trimestre. El profesorado se reúne todas las semanas para la coordinación de las diferentes actividades que se realizan a lo largo de las semanas. Es por tanto necesario un trabajo cooperativo y común por parte del equipo docente, además de una actitud de disponibilidad, esfuerzo e implicación. En cuanto a la planificación, el equipo docente se basa en los objetivos propuestos en la legislación oficial, adaptándose además al Proyecto Educativo del Centro. La planificación coordinada por el equipo docente no es del todo rígida, ya que experimenta cambios cuando surge alguna temática de interés por parte del alumnado.

1.2. Características del aula: nuestros alumnos y nuestras alumnas

Para nuestra propuesta de trabajo nos centraremos en el aula de 5 años. Este aula está formada por 25 miembros (11 niñas y 14 niños). Analizando el alumnado, existe una gran fuente de diversidad sociocultural, diferencias étnicas, distintos estilos de familia, procedencia o nacionalidad distinta, algo inherente a cualquier conjunto de personas, lo que supone un beneficio para la educación social de niños y niñas. Además, debido a que existen diferencias evolutivas, puesto que en una misma clase existen diferencias de 10 u 11 meses entre algunos o algunas, se aprecia una gran diversidad de actitudes, motivaciones, estilos cognitivos, diferencias socio-afectivas, biológicas, orgánicas y físicas. La tutora del grupo tiene años de experiencia docente, y pese a seguir lo programado, hace cambios para intentar dar respuesta a las necesidades del grupo.

¹⁵ Son los proyectos de trabajos que vienen establecidos por la editorial. No son diseñados a partir de los interés del alumnado o de los acontecimiento/situación/problema, sino que están programados previamente al grupo. No obstante, y como se indica en el texto, hace modificaciones si son necesarias en función de lo que ocurre en el aula.

1.2.1. Organización del aula¹⁶

En este apartado se desarrolla la organización temporal y espacial del aula, el clima, y el papel y la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Rutinas

Como explica Márquez García (2010), en la organización de los tiempos diarios de clase es importante establecer un marco que permita interiorizar los ritmos, aportando seguridad y estabilidad, de modo que permitan satisfacer las necesidades del alumnado. Esta estabilidad de tiempos y espacios, además de ser flexibles, permiten a los niños y a las niñas prever lo que va a suceder, construyendo puntos de referencia que apoyen su seguridad emocional. En esta etapa de la educación, la concepción temporal es bastante abstracta para que un alumno sea capaz de comprenderla, por lo que el niño debe ligar lo abstracto con lo tangible, y esto se consigue a través del establecimiento de las rutinas que permiten relacionar el tiempo a la actividad estructurada y secuenciada en el mismo orden, indicadas con unas evidencias que permitan al niño percatarse de que un momento de la jornada escolar finaliza para dar comienzo a otro. Las rutinas en el aula vienen especificadas en el cuadro siguiente (Cuadro 1):

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea
Rincones/Proyecto	Rincones/Proyecto	Rincones/Proyecto	Rincones/Proyecto	Rincones/Proyecto
Rincones/Proyecto	Rincones/Proyecto	Inglés	Religión/Altern.	Rincones/Proyecto
Aseo / Desayuno	Aseo /Desayuno	Aseo /Desayuno	Aseo / Desayuno	Aseo/ desayuno
Patio /Relajación	Patio/ Relajación	Patio/ Relajación	Patio/Relajación	Patio/ Relajación
Rincones/Proyecto	Biblioteca de centro	Psicomotricidad	Religión/Altern.	Rincones/Proyecto
Asamblea final	Asamblea final	Asamblea final	Asamblea final	Asamblea final

Cuadro 1. Las rutinas del aula

La rutina diaria del aula comienza con la asamblea. Es un momento primordial, ya que se lleva a cabo un diálogo dirigido, fomentando la comunicación, la puesta en común de ideas previas y el aprendizaje íntegro, y en la que converge lo social, lo cognitivo y lo emocional.

Acabada la asamblea, se trabaja por rincones, y tras este tiempo se acude al servicio para el aseo antes de desayunar. Cuando van terminando, toman un libro de la biblioteca de aula y se ponen a hojearlo en el corcho. Acuden al patio, y al regreso, se trabaja la relajación y los conflictos que se hayan podido producir durante el recreo. También a la vuelta del patio, en función del día, se vuelve a trabajar por rincones, o se acude a la biblioteca del centro o a la sala de psicomotricidad. Para finalizar, se realiza una asamblea de despedida antes de salir.

Clima de aula

Existe un buen ambiente en el aula, gracias la labor de la maestra quien usa un tono de voz adecuado, con muestras de cariño físicas y verbales con todo el grupo clase. El establecimiento

¹⁶ Basado en la asignatura “Organización de la Escuela y del Aula en E. I.”.

de normas, muy asumidas ya por todo el alumnado, así como la adquisición de las rutinas diarias de clase han hecho posible generar seguridad, favoreciendo la participación, el diálogo y las buenas relaciones en el grupo.

Como es consustancial en todas las aulas, existen personas más tímidas, algunas más extrovertidas, más o menos participativa, otras más distraídas, y en ocasiones, cierto alumnado con comportamientos difíciles. La maestra ha usado estrategias que permiten prevenir estos comportamientos, dándoles responsabilidades en las transiciones entre actividades, o reforzando positivamente aquellas conductas esperadas, como ayudar a los demás en recoger un rincón, o cuando tiran papeles a la papelera, y es en estos casos cuando se pone al alumno o a la alumna de ejemplo al resto de clase. En cuanto al alumnado más tímido, se ha tratado de resaltar también aquellas conductas positivas, e incitándoles a la participación haciéndoles preguntas en la asamblea, preguntando cómo están o cómo se sienten. Hay, por tanto, una actuación que da respuesta a la individualidad de cada niño y cada niña; podemos decir que en este aula se cumple el principio de personalización¹⁷.

La resolución de conflictos se lleva a cabo a través del diálogo entre las partes implicadas, mediando el adulto si fuese necesario para llegar a una solución. Normalmente se termina en un abrazo y pidiendo disculpas. En el caso de molestar a un compañero o compañera en la asamblea, se le invita a sentarse y relajarse, hasta que solicite de nuevo acudir al corcho.

Agrupamiento del alumnado

Debido a la diversidad existente, la organización de los grupos de las mesas llevada a cabo ha sido también estructurada previamente por la maestra para garantizar la heterogeneidad (ni todos niños ni todas niñas, por ejemplo). Los grupos, cada uno compuesto por 5 miembros, están dispuestos en el aula en mesas redondas, organizados de forma estratégica para que puedan ayudarse mutuamente desde la aportación de capacidades diferentes entre ellos/as.

Papel del alumnado

El papel del alumnado en su proceso de enseñanza aprendizaje se podría catalogar como activo, pues es protagonista en todo momento. Los niños y las niñas participan con el diálogo en la asamblea, eligen el rincón al que desean jugar, buscan con sus familias la información del tema que se esté trabajando, etc. y que ponen en común en la asamblea con el resto; manipulan, experimentan, adquieren responsabilidades durante la jornada, se cuestionan y buscan soluciones a los conflictos y a las situaciones problemáticas que se les presenta (contando siempre con el acompañamiento del adulto), toman decisiones, etc. Además, se encargan de escribir la información que van aprendiendo en el panel que elaboran en cada proyecto.

¹⁷ Principio tratado en la asignatura del Grado de Infantil “Procesos Educativos en Educación Infantil”.

Autonomía

Existe diversidad entre el alumnado, como ya se ha mencionado antes. Respecto a la autonomía, que es una dimensión clave en la educación infantil, se puede decir que existe un porcentaje alto con bastante autonomía, siendo una minoría la que tiene cierta dependencia del adulto o de sus iguales. En general, el grupo clase se muestra autónomo en la realización de hábitos, rutinas e higiene. En cuanto al orden, se implican en la recogida de materiales, demostrando que tienen adquirida la norma, con unos criterios claros. Para el momento de recogida se deja un tiempo considerable, fundamental para el aprendizaje y la adquisición de responsabilidades. El tema de la higiene también es un aspecto relevante que han adquirido gracias a la rutina. La mayoría siente la necesidad de sentirse aseados, tienen adquirido el control de esfínteres, ya que cuando sienten necesidad, solicitan acudir al servicio. En lo referido a vestirse, desabrocharse, y atarse los cordones, existe un gran número que lo realizan de forma autónoma; también se dan casos de ayuda entre iguales para estos temas, como por ejemplo quitar abrigos o ponerlos. Finalmente, la gran mayoría se muestra autónoma en el momento del desayuno. En ocasiones, solicitan ayuda para abrir algún recipiente, y en estos casos, se explica cómo hacerlo para que primero lo intenten.

2. LA PROPUESTA DE TRABAJO: “NUESTRA CASA, COSA NUESTRA”

Después de presentar los aspectos relativos a la contextualización, pasamos a mostrar la propuesta de trabajo orientada a fomentar la equidad de género en el alumnado de Educación Infantil, concretamente en el alumnado de 5 años. Se comenzará con la justificación de la propuesta, explicando a continuación la manera de entender el proceso de enseñanza – aprendizaje en esta etapa desde la globalización, así como el planteamiento de los principios de procedimiento por los que se rige nuestro quehacer educativo. Asimismo, se expondrán también los contenidos de forma globalizada y los objetivos de la propuesta. Seguidamente, la metodología utilizada y el desarrollo de las sesiones que se llevarán a cabo. Finalmente, se describirá la evaluación del proceso durante toda la propuesta didáctica.

2.1. Justificación de la propuesta de trabajo coeducativa

Esta propuesta surge de la necesidad de dar respuesta a una situación ocurrida en el patio del CEIP “Los colores” durante el tiempo de recreo, que evidencia los prejuicios del alumnado por razón de sexo desde edades tempranas, por lo que, tras la reflexión y el análisis de la situación, se plantea llevar a cabo una propuesta didáctica desde una perspectiva coeducativa a fin de trabajar la equidad de género con el alumnado, las familias y el entorno social.

La situación que pone el punto de partida a la reflexión y posterior actuación educativa surge en el patio, como se ha mencionado antes. Hacía una semana que se estrenaba el arenero del patio, y esa mañana, antes de volver a clase, uno de los docentes cogió una escoba para recoger toda la arena que se había esparcido por el suelo del patio e introducirla de nuevo en el arenero.

Una alumna de 5 años y otros tres alumnos de la misma clase se dirigieron al docente diciéndole que la escoba era cosa de mujeres, que él era un hombre y no tenía que coger la escoba; “barren las mujeres, las mamás”. Esta situación ponía en evidencia que los estereotipos de género están presentes en nuestra sociedad, y no solo esto, sino también desde las edades más tempranas, algo de lo que ya nos avisan Browne y France (2001). En la asamblea, tras el recreo, retomamos este tema de la escoba y del acto de barrer, y pudimos comprobar que detrás de esta opinión estaba la influencia familiar, que perpetúa aquello que tradicionalmente ha sido considerado propio de chicos y de chicas. El proceso de socialización que se da en el contexto familiar, como se ha tratado en el marco teórico, influye decisivamente en las opiniones, las actitudes y los pensamientos del alumnado, al ser un pilar fundamental en la construcción de la identidad de este. Los niños y las niñas reproducen aquello que aprenden de sus adultos de referencia, de manera directa o indirecta, y van incorporando a sus esquemas de pensamiento los modelos de masculinidad y femineidad configurados socialmente. Por ello, se vio necesario establecer una propuesta de trabajo coeducativa que incidiera en fomentar la equidad de género y romper los estereotipos de género contando con la colaboración de las familias, a fin de formar personas críticas, responsables y comprometidas para nuestra sociedad a través de una educación en valores como la tolerancia, el respeto y la equidad.

El objeto “escoba”, asignado tradicionalmente por la sociedad patriarcal a la mujer, actualmente aún sigue estando vigente, como se ha comprobado, en el pensamiento de familias y, por influencia, en el pensamiento del alumnado. Ello hizo reflexionar al equipo docente, permitiendo llevar a cabo la propuesta “*Nuestra casa, cosa nuestra*” pudiendo dar sentido a negar las afirmaciones del alumnado tras la situación ocurrida, ya que estaba íntimamente relacionada con el reparto de las tareas domésticas. El equipo docente quería trabajar el tema del hogar desde una perspectiva de género, algo que habitualmente no se suele hacer. Como explica Thomas (1988), es preciso que los niños entren en el rincón de la casita para comprender la importancia de realizar tareas domésticas, independientemente del sexo. La propuesta, que pretende fomentar la equidad de género en todos los ámbitos, se trabajará a través de la metodología por proyectos de trabajo¹⁸, permitiendo la continuidad del tema transversal debido a que se fomentará la creación de redes que permitan deconstruir los modelos perpetuados por el orden social jerárquico del patriarcado.

2.2. Enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil¹⁹

Este proyecto de trabajo se sostiene en una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje en la etapa de educación infantil. Para abordar esta cuestión, es necesario aclarar cómo se

¹⁸ Desarrollado en el apartado 2.4. “Trabajo por Proyectos”.

¹⁹ Apartado elaborado a partir de las asignaturas de “Procesos Educativos en Educación Infantil”, “Didáctica de la Educación Infantil” y “El Proyecto Educativo en Educación Infantil”.

entiende el papel de la escuela, ya que ello marcará la manera de llevar a cabo nuestra práctica docente, y regirá la filosofía de la propuesta de trabajo.

La escuela tiene que dar respuesta a las exigencias de la sociedad, y preparar a personas democráticas, libres, con pensamiento crítico y reflexivo, para que puedan hacer frente a las exigencias de la actual sociedad de la información; una preparación necesaria tanto para utilizar las herramientas que demanda, funcionar en grupos sociales heterogéneos valorando la diversidad, así como interactuar con sus diferentes y resolver conflictos de manera pacífica (Pérez Gómez, 2007); esto es fundamental desde las primeras edades. La escuela debe ofrecer las oportunidades que necesita cada uno, y no ser un sistema de clasificación social. Esto se consigue a través de la educación en la razón, en el sentir y en la experiencia, desarrollando en el alumnado la capacidad de pensar, dialogar, respetar, sin una relación de autoritarismo por parte del personal docente. Para tratar la concepción del aprendizaje y la enseñanza, es preciso mencionar que existen unos principios básicos que hacen referencia a cómo aprenden los niños y niñas en Educación Infantil, y que han de estar presentes en toda acción educativa. Estos principios pedagógicos, como explican Paniagua y Palacios (2005, pp. 18-28), son: *significatividad, motivación, interés y curiosidad, experimentación, aprender en interacción, juego, autonomía y personalización y diversidad*. Además, hay que considerar los principios de actividad y de globalidad, como principios transversales a los anteriores (Vázquez Recio y Seco Torrecillas, 2013b).

2.2.1. ¿Cómo se concibe el aprendizaje?

Desde la perspectiva constructivista en la que está basada la propuesta, el alumnado es agente activo en la construcción de su propio conocimiento, esto es, tiene una participación activa en su propio proceso de aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje se basa en establecer conexiones entre la nueva información y las ideas previas del alumnado, permitiendo reconstruir sus esquemas o estructuras mentales. Esto provoca que el aprendizaje sea significativo y sobre todo, relevante, siendo el niño o la niña quien le da un sentido propio y funcionalidad al mismo, ya que le permite poner en juego lo aprendido no sólo en el ámbito escolar, sino en diferentes contextos para resolver problemas y desenvolverse en situaciones reales de su vida cotidiana (Contreras Domingo, 1992). Cuando el alumnado le da sentido propio es cuando está inmerso ese proceso de comprensión.

El aprendizaje, para que sea real, debe llevarse a cabo por el propio alumno o alumna mediante su propia experimentación, manipulación, y búsqueda del conocimiento a través de la información. Será el maestro o la maestra quien proporcione recursos, contextos, situaciones y condiciones necesarias para que se creen experiencias con valor educativo, poniendo en crisis sus ideas y provocando conflictos que contribuyan a la reflexión. La transmisión por verbalización de los contenidos, propio de la escuela tradicional, donde el alumnado es un sujeto pasivo, no proporciona aprendizaje. Ha de ser el niño o la niña quien tome las riendas de su

propio aprendizaje. En esta participación activa del alumnado, la escuela debe fomentar la libertad de expresión, provocar la reflexión y el desarrollo del **pensamiento divergente**²⁰, formando alumnas y alumnos investigadores, que pongan en duda lo que saben, investiguen, generen nuevas ideas y construyan y reformen sus concepciones a través de sus descubrimientos y su propia **experimentación**. En la etapa de Educación Infantil, el aprendizaje se forma a través de actividades lúdico-exploratorias entorno a tres ejes, su propio cuerpo, los demás y el contexto cercano (Vázquez Recio y Seco Torrecillas, 2013a).

Hay que tener en cuenta que no todos tienen que hacer ni aprender lo mismo, puesto que aprendemos de manera diferente. No hay que homogeneizar ni estandarizar al alumnado. Cada cual es diferente, y hay que generar un aprendizaje **individualizado** donde el papel docente se ejerza como guía o andamiaje²¹, a fin de conseguir que vayan adquiriendo progresivamente **autonomía** a medida que van construyendo su conocimiento, en un principio con ayuda, para posteriormente resolver los problemas y tomar decisiones por sí mismos, lo que dará sentido a sus aprendizajes. A mayor autonomía e independencia del alumnado, menos intervención docente, aunque deberá plantear nuevos retos adaptados a los niveles de cada alumno y alumna. Por ello es necesario que el docente ofrezca actividades con intencionalidad educativa que sean abiertas y diversas para que sean ellos y ellas quienes decidan cómo y qué aprender, en función de sus intereses y curiosidades. De esta manera, se fomentará la **motivación** intrínseca del alumno. La **interacción** es un elemento fundamental que permite el desarrollo de la socialización y pone en marcha la actividad mental. El diálogo que se establece entre iguales y con los adultos de referencia permite el desarrollo comunicativo, modificar sus esquemas mentales y poner en marcha los procesos mentales superiores. La **actividad** del sujeto, tanto mental como física, es un factor clave para la construcción del conocimiento. Debe ser partícipe de todo lo que acontece en el aula y fuera de ella. Vázquez Recio y Seco Torrecillas (2013b, p.1) expresan que “la actividad es fuente principal de aprendizaje, ya que el sujeto está en continua interacción con su medio físico y social, siendo a través de esta relación y actuación de la realidad donde el niño y la niña podrán aprehenderla y transformarla”. La base del aprendizaje es la actividad global. Finalmente, el valor del **juego** para el aprendizaje en estas edades es evidente. Hay que tratarlo como herramienta educativa clave y no como un premio, ya que tiene multitud de propiedades educativas, y desarrolla habilidades intelectuales, sociales y comunicativas, motrices, socio-afectivas y emocionales. El juego cumple un papel en la construcción de la propia personalidad y ayuda al desarrollo creativo.

2.2.2. *¿Cómo se concibe la enseñanza?*

El alumnado debe ser el centro de toda propuesta de trabajo, por lo que el docente debe escucharlo, atenderlo, que se sienta querido, comprendido, respetado y reconocido. En un

²⁰ No existe una verdad absoluta de las cosas. Ni una sola respuesta para cada pregunta.

²¹ Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1979).

contexto de **seguridad**, con un clima afectivo y de bienestar, el aprendizaje se dará de manera más eficaz. El docente deberá ajustarse a las características personales del alumnado, con un estilo democrático donde existan normas ajustadas y un alto grado de afecto. No debe haber estructuras de poder pero sí un referente de autoridad donde la enseñanza no esté basada en premios y castigos, y el error sea fuente de aprendizaje, que no tenga miedo a intentarlo y equivocarse, porque también se aprende a partir del error. Si el niño no manipula, no experimenta y no se equivoca, no aprende de sus errores. Es importante que el niño se equivoque para que sepa donde ha fallado y pueda aprender de ello. Todo ello está basado en el modelo de la enseñanza para la comprensión (Seco Torrecillas, 2014). Este modelo concibe la enseñanza como un acompañamiento, basada en la pregunta que permite desestabilizar las ideas del alumnado para que reflexionen. Valora los procesos en lugar de los resultados y requiere de intencionalidad educativa, diseño previo y planificación flexible, lo que da cabida a los imprevistos y la incertidumbre del aula.

La organización escolar debe favorecer la comunicación, el trabajo cooperativo y la investigación activa de los alumnos. Los contextos deben ser diversificados y estimulantes para facilitar el trabajo individual y en equipos. Los tiempos deben ser flexibles y prolongados en la medida de las necesidades de los alumnos. Asimismo, los materiales deberán estar adaptados a las necesidades y características del grupo clase. Los docentes deben tomar el currículum como un espacio de experimentación, llenando de situaciones significativas el aprendizaje del alumnado, que le permita reflexionar sobre su práctica a medida que la ejerce, aprenda de ella y pueda cambiar esa práctica si no le va bien. Se debe basar en los principios de procedimiento²² para garantizar una práctica docente ética (justa y equitativa), ajustándose a la realidad de su aula, no tomando el currículum como pautas a seguir. Debe tomar un modelo práctico de docencia, procurando que los niños y las niñas aprendan a aprender, tolerante ante errores y búsqueda de alternativas, reflexionando sobre su propia práctica. El conocimiento debe ofrecerse de manera globalizada e integrada. No encasillando los contenidos en bloques separados, es decir, no presentar la realidad de forma fragmentada sino como un todo global (globalización), de forma que estén integrados todos los contenidos y sean utilizados como herramientas de uso, con sentido y funcionalidad para el alumnado. Hay que establecer relaciones significativas entre los distintos saberes de manera progresiva para ir adquiriendo una perspectiva de la realidad en los alumnos cada vez más elaborada y compleja. Una propuesta curricular integrada daría respuesta a esta globalidad, ya que, si nos apoyamos en la teoría Piagetiana de las características del pensamiento infantil²³, el niño, por su pensamiento pre-lógico y sincrético no es capaz de percibir la realidad en partes.

²² Desarrollados en el apartado siguiente.

²³ Basado en la Asignatura del Grado de Educación Infantil “El Conocimiento Matemático en Educación Infantil”.

2.3. Principios de procedimiento

La práctica educativa debe proporcionar un desarrollo integral del alumnado, y para llegar a ese desarrollo debemos establecer unas pautas que guíen nuestra práctica y que se correspondan con nuestra forma de pensar sobre el hecho educativo, esto es, los principios de procedimiento. Vázquez Recio y Seco Torrecillas (2013a) conciben estos principios que rigen la práctica educativa como claves o pautas que hacen referencia a las cualidades de nuestra práctica docente, expresando lo que como docentes podríamos y deberíamos hacer, en lugar de a lo que los y las estudiantes tienen que mostrar y alcanzar. Asimismo, Blanco y Angulo (1994, p.221) señalan que “los principios de procedimiento tratan de concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el currículum como proyecto y su posibilidad de realización práctica”. Por tanto, orientan nuestro quehacer educativo, guían las acciones del profesorado y se actúa conforme a estos principios. Estas pautas, a su vez, deben ser coherentes y fundamentadas en los principios pedagógicos, didácticos, psicológicos y éticos. A continuación detallaremos los principios de procedimientos a tener en cuenta en el desarrollo de la propuesta:

- Establecer un **clima** de seguridad y afecto en el aula, con normas consensuadas basadas en valores éticos fundamentales y democráticos.

- Atender a la diversidad de forma transversal, en todos sus aspectos (cognitivos, físicos, culturales, sociales, ritmos biológicos, etc.) y en todos los espacios, discursos y comportamiento docente, haciendo visibles a cada uno y cada una desde su individualidad, respetando sus características y ritmos de aprendizaje.
- Propiciar el diálogo entre el alumnado desde el respeto y la tolerancia.

- Ser **consciente y consecuente** con mis actos y actitudes, utilizando un lenguaje sin sesgos de género, rompiendo con el masculino genérico.

- Evitar etiquetas, prejuicios y favoritismos, fomentando desde la actitud docente la equidad de género.
- Reflexionar para la mejora de la práctica docente, autoevaluando continuamente.
- Entender la enseñanza como una tarea compleja y global, que respondan a principios de ética, justicia y equidad, de forma que sea educativa, intrínsecamente valiosa.

- Potenciar la **motivación** en el alumnado, tratar de que sean felices, partiendo de sus dudas, curiosidades, intereses e inquietudes a la vez que fomente la participación activa, planteando actividades que le resulten atractivas, además de estar adaptadas a las características del grupo clase, donde todos puedan ser partícipes.

- Ser sensible y estar atento a todo cuanto acontezca en el aula, llevando a cabo una escucha activa, aprovechando la curiosidad infantil y teniendo en cuenta las situaciones que surjan con potencial educativo.

- Plantear las **actividades** con un sentido, una justificación que indique por qué realizarlas y para qué realizarlas.

- Establecer en el alumnado conflictos socio-cognitivos que les permitan construir su conocimiento a través de la reflexión, así como conectar la realidad con su concepción de la misma, a través de un aprendizaje significativo.
 - Plantear las actividades de manera globalizada, es decir, que con una actividad se trabajen a la vez todas las áreas de conocimiento a fin de que el alumnado desarrolle un aprendizaje integral.
 - Generar un pensamiento divergente y crítico en el alumnado, que permita dar cabida a una multitud de formas de responder ante una misma cuestión.
 - Proponer una enseñanza lúdica, tomando el error como fuente de aprendizaje.
- Propiciar en el alumnado la adquisición de la **autonomía** en su vida diaria, estableciendo actividades que requieran ayuda, para que progresivamente la realicen ellos mismos, “valerse por sí mismo”:
- Generar en el alumnado conocimientos que les permitan tomar decisiones, resolver problemas en su vida cotidiana, permitiendo conocer sus posibilidades y limitaciones.
 - Contribuir en el desarrollo de individuos libres, reflexivos, críticos y democráticos, que comprendan la realidad, la interpreten y puedan intervenir en ella.
- Establecer **organizaciones heterogéneas en el aula**, rotando por semana los miembros, para que se den relaciones entre ellos, compartan e intercambien opiniones diferentes, y que aprendan los unos de los otros desde el respeto y la tolerancia. La interacción entre iguales es fundamental para adquirir competencias sociales, cognitivas, lingüísticas, etc., superando los modelos de masculinidad y de feminidad en las relaciones:
- Diseñar el espacio de forma que se facilite la comunicación.
 - Crear espacios coeducativos seguros que respondan a la diversidad.
 - Fomentar la creatividad y el respeto a las creaciones de los demás, valorándolas sin menospreciarlas.
- Tratar de generar el aprendizaje a través de la **experimentación**; es necesario que toquen, prueben, manejen, manipulen, reflexionen, comparen, contrasten, vean los efectos que tiene sus acciones sobre las cosas, y que aprendan de sus propias acciones.
- Utilizar material adecuado y adaptado a las características del grupo clase, que estén a su alcance y que no incurran en la reproducción de estereotipos sexistas.
- Hacer partícipes a las familias en el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Plantear una evaluación educativa, cuyo fin es la mejora de los individuos y en definitiva, de la sociedad, permitiendo mejorar el proceso si algo no funciona.

2.4. Trabajo por proyectos²⁴

Como explica Muñoz Crespo (2010), las investigaciones de Jean Piaget aportaron una visión constructivista e interaccionista sobre cómo se adquiere el conocimiento, donde uno de los principios del constructivismo es la noción de que cualquier conocimiento está basado en otro anterior, dándose por tanto un proceso progresivo, y es a través de la interacción lo que nos

²⁴ Apartado realizado con ayuda de la asignatura “La Enseñanza a través de Proyectos Integrados”.

permite ir comprendiendo el mundo, sus características y las relaciones que se establecen entre los objetos de conocimiento. Por tanto, el sujeto debe ser activo en la construcción de su conocimiento, y este viene dado a través de la interacción con el medio. Las aportaciones de la escuela soviética, como Vigotsky, incluyeron un elemento importantísimo para la entender la construcción del conocimiento, a saber, la interacción social y cultural.

Partiendo de esa idea, el docente debe proponer situaciones en las que el alumnado se cuestione, piense, ponga en juego sus propias ideas sobre las cosas. El docente debe propiciar interacciones ricas y enriquecedoras (es decir, que tengan valor educativo) y ejercerá su papel docente como mecanismo de nexo y unión entre el conocimiento y las ideas previas del alumnado, permitiendo así que sean quienes, a través de conflictos y situaciones reto, busquen soluciones para reconstruir sus ideas previas con las nuevas aportaciones que van adquiriendo durante su proceso de aprendizaje. Ante esta concepción de la construcción del conocimiento, una de la metodología que responde a ella es el *trabajo por proyectos*.

Un proyecto es, según Muñoz Crespo (2010), una o varias actividades planteadas alrededor de un tema cuyo objetivo último es la construcción social de significados. Estos proyectos fomentan la actividad reflexiva y permite el desarrollo de una conciencia crítica y la exploración de valores significativos. Es un plan de trabajo con elementos coordinados de manera natural y orientado a investigar entorno a un tema. Se aprende investigando, conectando los conocimientos previos con nuevas informaciones, poniendo en juego la reflexión y colaborando conjuntamente (Sánchez Fernández, 2014).

Este tipo de metodología permite responder a la diversidad, promover el aprendizaje basado en la comprensión, desarrollar capacidades y la autonomía. Una metodología que otorga a la figura docente un papel mediador o facilitador en el proceso de aprendizaje, dando cabida a la escucha activa, a la investigación, a la responsabilidad del alumnado en la toma de decisiones, y permite formularse preguntas, buscar las respuestas, etc.

La temática surge del interés del alumnado por algún tema que les preocupe o algún hecho relevante que propicie una motivación por saber más acerca de dicho tema, o tras algún suceso ocurrido que tenga potencialidad educativa, y pueda ser abordado con profundidad.

En definitiva, esta metodología se presenta como una de las opciones más válidas que se adaptan a la realidad educativa, ya que asegura un desarrollo integral con un gran potencial educativo, pues niños y niñas aprenden investigando, motivados por sucesos nuevos en el aula que van conectándose de manera significativa con un hilo conductor, de tal forma que van construyendo el conocimiento desde una base simple entorno a un tema determinado, abarcando de forma global e integral los conocimientos del currículum, respetando los niveles evolutivos de cada cual. Y lo más importante: conectan con sus mundos, sus inquietudes y sus preocupaciones.

2.5. Estrategias didácticas: Rincones y Asambleas

Como estrategias didácticas fundamentales para el desarrollo del proyecto vamos a emplear dos: los rincones y las asambleas.

2.5.1. Los Rincones

Haciendo referencia a lo que explica Caler Vázquez (2009), los rincones representan una modalidad de organizar el espacio del aula de una forma más creativa y flexible, diseñada de forma consciente para que el alumnado investigue de forma libre y responsable, juegue y aprenda en interacción con los demás, satisfaciendo sus intereses y necesidades, observando, manipulando, explorando, descubriendo, creando, potenciando la creatividad e imaginación de los mismos. Este tipo de organización permite responder a las diferencias y a los ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna, puesto que no tienen que hacer lo mismo a la vez. Gracias a la polivalencia con la que pueden ser contruidos, los rincones ofrecen diferentes alternativas para conseguir objetivos, formar en valores, desarrollar conocimientos nuevos, hábitos, etc. Ya que el alumnado trabaja constructivamente, siendo partícipe activo y principal protagonista en la construcción de su conocimiento (Torio López, 1997).

En el aula donde se lleva a cabo la propuesta, se utiliza una dinámica para la utilización de los mismos, ya que cada niño y cada niña posee unas llaves de cartón con velcro con su nombre. Cada uno elige el rincón en el que prefieran jugar, colocando la llave en el panel de entrada y salida. Estos paneles permiten delimitar el número de alumnos/as para acceder al rincón. Existe una serie de normas adquiridas para la utilización de los mismos, como recoger los materiales utilizados cuando abandonen ese rincón, no quitar la llave del panel de entrada a otro compañero o compañera que está dentro del rincón, ni guardar el sitio a otro o a otra. Entre los rincones del aula podemos encontrar:

- *El rincón de arte:* donde pueden utilizar colores, pegamentos, tijeras, rotuladores, plastilina, utensilios de plastilina, etc. El alumnado realiza dibujos de forma libre, o manipula plastilina haciendo creaciones con este material de forma creativa. Se fomenta la valoración de las obras de otros y otras, así como el desarrollo de la creatividad y la expresión artística de manera libre.
- *Rincón de biblioteca:* donde se utiliza la pizarra imantada, tarjeteros con los nombres de los alumnos y alumnas, letras plastificadas, cuentos, revistas, puzles, etc.
- *Rincón de lógico-matemáticas:* con bloques lógicos, regletas de Cuisenaire, etc.
- *Rincón de construcciones:* coches, grúas, muñecos, bloques de construcción, etc.
- *Rincón de la casita:* telas, ropas, muñecos bebés, comidas de plástico, cocinita, etc. Este rincón es uno de los más significativos, pues, como cita Caler (2009), desarrollan el juego simbólico.

- *Rincón de “la oficina de trabajo”*: donde se trabaja de manera individualizada ofreciendo ayuda docente en función de sus necesidades. Encontramos materiales como papel y lápiz, rotuladores, borrador, pegamento, etc.

Estos rincones no se utilizan como un premio, sino que es parte de la metodología de trabajo, ya que cuando unos están en la mesa de trabajo, otros y otras aprenden en otros rincones.

En relación con los materiales de los rincones, en cuanto a la perspectiva coeducativa, no existen materiales que se utilicen exclusivamente para niños o para niñas. Todo el alumnado juega y disfruta en cada uno de los rincones, utilizando todos los materiales de manera libre y sin temor a ser etiquetado.

En definitiva, como explica Caler (2009), el trabajo por rincones permite al alumnado observar, explorar e investigar, adquiriendo autonomía de manera progresiva, permitiendo desarrollar la creatividad e imaginación; permite, de manera libre iniciarse en el aprendizaje de la lectura, la escritura y habilidades numéricas. Es un método que atiende a la diversidad de ritmos, intereses, capacidades y motivaciones.

2.5.2. Asambleas

Siguiendo a Fernández García (2008), la asamblea es uno de los momentos más importantes de la jornada escolar. En el espacio donde se realiza, el alumnado se sienta en círculo, de modo que se ven cara a cara, y aportan en sus intervenciones todas sus concepciones, vivencias, experiencias y pensamientos en un sistema de escucha – y participación activa mediante un orden de palabra. Supone un sistema de motivación, y en función de cómo se realice, influirá en el desarrollo de la jornada. Como elementos motivadores se pueden citar la conversación dialógica, el interés por las aportaciones del alumnado, dando oportunidad a cada cual para expresarse, sin temor al error, etc.

La actividad rutinaria de la asamblea es llevada a cabo por la persona protagonista del día, que varía por orden alfabético de la lista de clase. Se lleva a cabo un control de asistencia, el conteo del alumnado, el calendario, el tiempo climático, las estaciones, el día de la semana, etc.; también tienen lugar en la asamblea las explicaciones de lo que se va a realizar durante el día, y cualquier cuestión que sea tratada en gran grupo, como recordar normas, tratar temas abordados días antes, contar cuentos, etc. Se utiliza rutinariamente determinadas canciones trabajando el ritmo, la musicalidad, el gusto por la música y el canto, etc.

Entre los materiales que se encuentran en la asamblea, podemos mencionar una alfombra o corcho, el espejo, el panel de control de asistencia, el calendario semanal, el panel del tiempo, y diversas cajas con números y letras que son utilizados en función de las actividades.

La asamblea responde a los principios pedagógicos que deben estar presentes en la Educación Infantil, fomentando el desarrollo integral del alumnado, abarcando todas las áreas de conocimiento establecidas en la Orden del 5 de Agosto de 2008, de manera transversal y globalizada. Resulta por tanto un lugar donde el alumnado adquiere progresivamente autonomía

y desarrolle diversos aprendizajes, al tiempo que se trabajan los ámbitos: lingüístico (desarrollo de habilidades comunicativas, ampliación del vocabulario, relaciones dialógicas, respeto de turnos, etc.), socio-afectivo (hábitos y rutinas, fomento de la socialización, relaciones positivas, cohesión de grupo, amistad, solidaridad, respeto, construcción de autoconcepto y autoestima, etc.), cognitivo (desarrollo del pensamiento, construcción de conocimientos, desestabilización de concepciones previas, etc.).

2.6. Objetivos de la propuesta

Pasamos a mencionar los objetivos que se persiguen con la propuesta “*Nuestra casa, cosa nuestra*”, basándonos y ajustándonos a los establecidos en la Orden del 5 de Agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

El objetivo principal es fomentar la equidad de género a través del reparto equitativo de las tareas domésticas. A continuación, pasaremos a mencionar los objetivos específicos que persigue nuestra propuesta, con el fin de que sean proyectados también fuera de la escuela, e implicando a toda la comunidad educativa:

- Desarrollar la autonomía, el autoconcepto y la autoestima, conociendo las posibilidades y limitaciones personales, fomentando el desarrollo empático y el respeto a los otros.
- Establecer relaciones sociales positivas entre iguales, desarrollando habilidades sociales desde la escucha y el diálogo, resolviendo los conflictos de forma pacífica.
- Desarrollar el pensamiento lógico-matemático, la creatividad, la imaginación, y un pensamiento divergente.
- Aceptar las diferencias como algo positivo de la realidad en la que viven, a fin de evitar estereotipos sexistas y evitar actitudes discriminatorias, así como fomentar valores como la tolerancia, el respeto, la equidad y la igualdad.
- Concienciar al alumnado y a las familias de las ventajas de la coeducación para prevenir conductas de violencia de género y desigualdad.
- Conseguir la participación de todos los miembros de la familia, en especial promover la participación de los niños y las niñas en tareas domésticas de limpieza y cuidado del hogar, la compra, etc. respetando las normas de convivencia y desarrollando la corresponsabilidad y el compromiso.
- Conocer las diferentes profesiones desde la perspectiva de igualdad de género, eliminando la clasificación de profesiones por sexo, concibiéndolas como actividades asexuadas.
- Utilizar un lenguaje oral adecuado, fomentando el desarrollo de las habilidades comunicativas, evitando expresiones con sesgos sexistas.
- Desarrollar una capacidad crítica en el alumnado, ofreciendo situaciones en las que puedan detectar discriminación, y contribuir a eliminar los roles y estereotipos sexistas en nuestro aula con miras a mejorar la sociedad.

2.7. Contenidos

Los contenidos establecidos en la Orden de 5 de Agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículum correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, se estructuran en tres áreas de conocimiento²⁵ que se dividen a su vez en bloques de contenidos. Estos contenidos se tratan de manera globalizada. Al trabajar por proyectos, la globalización se lleva a cabo de manera más evidente, pues desde una temática se abordan todas las áreas de conocimiento.

En el caso del Proyecto “*Nuestra casa, cosa nuestra*” abordaremos principalmente los siguientes contenidos: A) La autonomía, el autoconcepto y la autoestima; B) Construcción de identidad; C) Deconstrucción de roles estereotipados; D) Equidad de género; E) Habilidades sociales; F) Cohesión de grupo; G) El trabajo doméstico; h) El hogar; Y) La familia; J) Uso de enseres, objetos y elementos cotidianos; K) Agrupaciones, colecciones, clasificaciones; L) Normas de convivencia y resolución pacífica de conflictos; M) Las profesiones; N) Respeto a la diversidad; Ñ) Utilización de lenguaje no sexista.

2.8. Temporalización

La propuesta didáctica “*Nuestra casa, cosa nuestra*” estará organizada en ocho sesiones. Cada una incluye una o varias actividades, dependiendo del caso. El tiempo de cada actividad dependerá de las circunstancias que se presenten y del ritmo de los niños y las niñas. El planteamiento de la propuesta coeducativa tendrá una duración aproximada de dos semanas, si bien su duración podrá variar en función de las características, las necesidades y el ritmo del alumnado, en definitiva, del propio proceso.

2.9. Desarrollo de las sesiones

En el desarrollo de las sesiones se tendrá en cuenta la manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y los principios de procedimientos expuestos en este trabajo, coherentes con los principios pedagógicos de la etapa de Educación Infantil. Como se plantea como una propuesta de trabajo por proyectos, este lo inunda todo, por ello, algunas actividades se realizarán en la asamblea, o en el momento de los rincones, en función de las características de la actividad. Las sesiones responden a un hilo conductor entre ellas, de manera que tengan coherencia y sean significativas para el alumnado. Dado que la realidad del aula se percibe como incierta y está sometida a improvisaciones, la flexibilidad de las actividades será un aspecto a tener en cuenta a la hora de planificar las sesiones. Como se ha apuntado, será el proceso el que macará finalmente la pauta. Recordemos que esta propuesta tiene su punto de partida en la situación que se produce en el patio. Sin duda alguna entendemos que es un buen pretexto para abordar la desigualdad de género y los estereotipos y roles de género. A continuación presentaremos las sesiones diseñadas para ser puestas en práctica.

²⁵ Dichas áreas de conocimiento son: *conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, y lenguajes: comunicación y representación.*

SESIÓN DE INICIO: LAS FAMILIAS, PARTE IMPORTANTE DEL PROYECTO

Antes de abordar la propuesta en el aula, tendrá lugar una reunión con las familias para informarles de la puesta en marcha de la misma. El propósito es concienciar a padres y a madres de la importancia de la acción coeducativa desde edades tempranas en todos los contextos, escuela y hogar. El hecho de que el alumnado aprenda unos valores que luego son puestos en entredicho en sus hogares podría resultar bastante contradictorio, por lo que es preciso que en ambos contextos de socialización se trabajen estos valores sin contradicciones, eliminando ese clima sexista que puedan inculcarse en sus hogares, con ejemplos e implicación por parte de su figura paterna e incluso cambiando la actitud de las mujeres dentro del hogar, puesto que muchos alumnos y muchas alumnas alegaron que eran sus propias madres las que comentaban que “la escoba” era de mujeres. En esta reunión previa al desarrollo del proyecto, se tratará de explicar la justificación de la propuesta y las actividades que se plantean en ella, así como pedir colaboración para que en una de las sesiones acudan al aula un grupo de padres y madres para que expliquen su profesión, solicitar material como disfraces, y recursos o incluyéndolos en actividades conjuntas como en la última sesión se explica. Se plantearán una serie de preguntas de un modo colectivo para que reflexionen el papel que ejercen como figuras de referencia para sus hijos e hijas, concretamente centradas en el reparto de las tareas del hogar, como por ejemplo: ¿quién realiza las tareas domésticas en el hogar?, ¿se fomenta la participación del hijo/hija en casa?, ¿existe implicación de todos los miembros del hogar en un reparto equitativo de las tareas?, ¿se tiene en cuenta los estereotipos de género, sobre todo cuando están los hijos o hijas presentes, a la hora de hacer comentarios, realizar cualquier acción, que pueda influir en la construcción de la identidad del niño o la niña?, entre otras. Así también se les pedirá permiso para realizar fotografías²⁶ durante el proceso del proyecto para recopilarlas en la última actividad a modo de cierre.

SESIÓN 1: ¡HA LLEGADO ALGO A CLASE!

Actividad 1: Las tareas domésticas

Antes de que el alumnado llegue a clase, introduciremos en la asamblea una caja con objetos cotidianos del hogar, como un plumero, un paño, un cepillo, un estropajo, una sartén y un delantal. Dentro de la caja incluiremos una nota dirigida al alumnado que permitirá dar sentido a la puesta en marcha del proyecto “Nuestra casa, cosa nuestra”. Este hecho de incluir algo novedoso en el aula permitirá fomentar la motivación del alumnado en saber qué incluye la misma. La nota contiene un mensaje escrito sencillo, a fin de que pueda ser leído por el alumnado:

²⁶ También servirán para llevar a cabo la evaluación del proyecto.

*“Hola niños y niñas de cinco años del CEIP Los Colores,
como sé que sois grandes investigadores e investigadoras, os he dejado esta caja con diferentes
objetos. No sé para qué se utilizan, ni de quiénes son. Me gustaría que me ayudéis, pues estoy
seguro que podéis resolver mis dudas.
A la espera de vuestra contestación, se despide atentamente, La casa amarilla”*

Al llegar, todos expectantes preguntarán de qué se trata, pero antes de abrirla, pondremos sobre la mesa el tema de la utilización de la escoba por parte del docente en el patio. Preguntaremos qué opinan de nuevo, a fin de volver a retomar el tema surgido en el patio. Una vez abordado, abrirán la caja. Leerán la nota y llegaremos a poner en común las ideas previas del alumnado acerca de los objetos, y una vez que expresen las concepciones acerca de estos, guiaremos la investigación y el diálogo a través de preguntas: ¿a quién pertenece?, ¿en qué lugares se utiliza?, ¿qué mas objetos se utilizan y para qué?, ¿quiénes lo utilizan? Concluiremos que en el hogar existen multitud de tareas domésticas, y elaborarán un panel en el que se recojan, aquellas que se realizan en el hogar, como por ejemplo cocinar, planchar, fregar, limpiar, recoger la mesa, hacer las camas, recoger la ropa, tender, lavar, etc. Nace así el Proyecto “Nuestra casa, cosa nuestra”²⁷. Les comentaremos que al final del trabajo, le mandaremos una copia del panel con las tareas a “La casita amarilla” para que vea que hemos resuelto sus dudas.

- *Recursos materiales:* caja con elementos cotidianos del hogar, papel continuo, rotuladores.
- *Objetivos:* fomentar la motivación en el alumnado, acercar al alumnado a la importancia del reparto equitativo de las tareas domésticas, desarrollar habilidades comunicativas a través de funcionalidad de la lectura, fomentar la responsabilidad en el alumnado, así como la toma de decisiones conjuntas, respetando las aportaciones del resto.

SESIÓN 2: ¿QUIÉN HACE QUÉ?

Actividad 2: El reparto de tareas

La dinámica establecida en esta sesión conectará con la primera, ya que utilizaremos el panel elaborado anteriormente, donde han establecido las diversas tareas domésticas que se realizan en el hogar. A partir de ahí, comenzaremos en la asamblea a preguntar quién hace cada una de las tareas en casa. Se entablará un debate en clase acerca de quién puede y quién no hacer una tarea doméstica u otra, de lo que hacen si son niños y lo que hacen si son niñas, por qué piensan que las hacen unas personas y no otras, etc. Se pretende visibilizar sus contextos vivenciales para que sean el punto de arranque, guiando el debate hasta llegar a concluir que todos y todas pueden hacer lo mismo, sin importar el sexo. Para ello, y con decisiones consensuadas, se irán ubicando en el panel unas pegatinas de hombre, mujer, niño y niña elaboradas previamente por

²⁷ Incitaremos al alumnado a poner este título a través de un diálogo guiado, a fin de que consideren que han sido ellos y ellas los que han decidido el título. Por ejemplo, podemos preguntarles ¿es cosa de todos y todas las tareas del hogar? O sólo se tiene que encargar una persona de hacerlo todo? ¿es nuestra casa, o sólo de la persona que la cuida?

el alumnado ante la necesidad de hacer el reparto de tareas y visibilizarse en el panel. Para la realización de pegatinas utilizaremos cartulinas, calcularemos entre todos y todas cuántas serán necesarias y cómo haremos el reparto de las mismas entre los diversos grupos existentes en el aula. Con ello se desarrollará el pensamiento lógico matemático del alumnado. Una vez realizadas, irán estableciendo una serie de correspondencias tarea-género, con el propósito de que vayan detectando el posible reparto desigual en las mismas. Una vez identificado, el alumnado reflexionará acerca de ello, a partir de preguntas como ¿creéis que es justo el reparto de tareas?, ¿el hogar es cosa de una sola persona o de todos los que la habitan?, ¿pensáis que todos y todas podemos hacer las tareas del hogar?, etc. Se pretende con ello que vaya tomando conciencia de la necesidad de equiparar el reparto de las tareas domésticas, y que lleguen a comprender el significado de tal reparto. Será por tanto cuando se reestructurará las pegatinas en el panel, tomando en consideración la igualdad de género, pudiendo ubicar en una misma tarea dos o más pegatinas (que incluyan a ambos sexos).

- *Recursos materiales:* pegatinas de hombre, mujer, niño y niña.
- *Objetivos:* establecer correspondencias, desarrollando así el pensamiento lógico-matemático, fomentar la importancia del reparto de tareas domésticas, desarrollar el pensamiento crítico y democrático, haciendo visibles las desigualdades por razón de sexo, desarrollar la autonomía, la creatividad e imaginación; la motricidad fina y la capacidad artística.

Actividad 3: “Zafarrancho”

La dinámica que emplearemos está relacionada con la anterior, pues al igual que hemos hecho para el hogar ahora lo haremos para nuestra clase. Retomaremos las ideas a las que llegamos en la anterior actividad. Llevaremos a cabo un listado de tareas de limpieza y cuidado de la clase, a fin de que se impliquen todos y todas de manera responsable y con un reparto equitativo. Agruparemos las tareas en cinco bloques, de tal modo que corresponda un bloque de tareas por grupo. Estos bloques irán rotando por día para que todos los miembros puedan llevar a cabo todas y cada una de las tareas que hayan descrito en el listado. Los bloques del listado tendrán un color, a fin de facilitar la asignación de bloques por cada grupo, por lo que elegirán el orden que será asignado por día a cada grupo. El listado elaborado por el alumnado, además de haber elegido de manera consensuada el color de cada bloque, podría ser:

- Bloque 1 en color verde: ordenar los rincones
- Bloque 2 en color azul: barrer el suelo
- Bloque 3 en color amarillo: regar y cuidar las plantas del aula
- Bloque 4 en color rojo: limpiar las mesas y sillas
- Bloque 5 en color naranja: tirar la basura

Aprovechando que en la explicación de la tarea, un alumno comentó que en su casa, cuando se hacía una limpieza general, le llamaban “Zafarrancho”. Así que utilizaremos esta palabra

para el momento de la limpieza conjunta. Todos los días antes de salir llevarán a cabo “Zafarrancho”, palabra que representará la tarea cooperativa de cuidar la clase.

- *Recursos materiales:* cartulina y pegatina verde, azul, amarilla, roja y naranja, rotuladores.
- *Objetivos:* establecer correspondencias entre tareas y colores a fin de desarrollar el pensamiento lógico-matemático, fomentar el trabajo cooperativo, implicar al alumnado en las tareas de limpieza y cuidado en el aula, desarrollar habilidades de responsabilidad, compromiso, etc. y desarrollar la autonomía.

Actividad 4: Nos comprometemos a ayudar

Para finalizar la sesión, preguntaremos al alumnado si lo mismo que hemos hecho en clase, podríamos hacerlo en el hogar, a fin de colaborar y ayudar en casa, repartiendo por tanto las tareas domésticas. Para ello, elaborarán una nota a las familias, de forma individual, donde expliquen qué tarea doméstica llevarán a cabo a partir de ahora en casa, en la medida de sus posibilidades. Cada cual expondrá su compromiso para colaborar en las tareas del hogar comenzando la carta con “Yo ayudaré a...”. Con ello estamos consiguiendo a fomentar la corresponsabilidad, haciéndoles ser conscientes de la importancia de su compromiso que realizan por escrito, ya que deben cumplir la tarea que deciden.

- *Recursos materiales:* folio A4, lápiz y borrador
- *Recursos espaciales:* rincón de trabajo en el aula
- *Recursos temporales:* tiempo de los rincones
- *Objetivos:* desarrollar el compromiso y la corresponsabilidad, dotar al lenguaje escrito de funcionalidad, implicar a las familias en el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos e hijas, concienciar al alumnado de la importancia de contribuir a las tareas domésticas, conocer sus limitaciones y capacidades.

SESIÓN 3: ¿QUÉ PODEMOS HACER SI SOY NIÑO O NIÑA?

Actividad 5: ¿Estáis de acuerdo o no?

En la asamblea retomaremos la idea que concluimos en la actividad 2, recordando que todos y todas podíamos hacer lo mismo sin importar que fuésemos niños o niñas. Tras ello, realizaremos una dinámica que consistirá en dividir el espacio de la asamblea en dos partes. Para ello, utilizaremos una cuerda larga, e incluiremos una cartulina en cada parte. En una parte, la cartulina llevará escrito un “NO” y en la otra cartulina llevará escrito un “SÍ”. Se les explicará que vamos a leer algunas frases²⁸, y en función de si están de acuerdo o no, se ubicarán en una de las partes del corcho. Las premisas, en función del nivel del alumnado, podrán variarse para que sean entendidas. Haríamos una prueba antes de comenzar el juego, para ver el grado de entendimiento del alumnado: *¿Estáis de acuerdo que todos los niños y las niñas pueden jugar a*

²⁸ En función de las características del grupo-clase, las frases podrán ser leídas por el alumnado si tienen adquiridas las habilidades lectoras.

cualquier cosa?; ¿Estáis de acuerdo que sólo las niñas pueden jugar a la casita?; ¿Estáis de acuerdo que todos los colores son de niños y niñas?; ¿Estáis de acuerdo que sólo las niñas pueden jugar a cuidar bebés?; ¿Estáis de acuerdo que sólo los niños pueden jugar a las carreras de coche?; ¿Estáis de acuerdo que sólo los niños se visten de azul y sólo las niñas de rosa?; ¿Estáis de acuerdo que sólo los niños pueden ser policías?; ¿Estáis de acuerdo que todos los niños y niñas pueden jugar a ser papás y mamás?; ¿Estáis de acuerdo que sólo las niñas pueden ser peluqueras?; ¿Estáis de acuerdo que las mujeres también pueden conducir autobuses?; ¿Estáis de acuerdo que hombres y mujeres pueden cuidar a sus hijos?; ¿Estáis de acuerdo que sólo los niños pueden ser bomberos?; ¿Estáis de acuerdo que limpiar es cosa de todos?; ¿Estáis de acuerdo que la escoba la utilizan hombres y mujeres?; ¿Estáis de acuerdo que todos y todas pueden cocinar?

Tras la dinámica, comprobaremos cuáles son las concepciones del alumnado al respecto, tratando en grupo aquellas cuestiones que han surgido con sesgo sexista, poniendo ejemplos a todos a través de imágenes que muestran figuras de personas realizando actividades no estereotipadas (Anexo 1). Proyectaremos las mismas en la pantalla y nos detendremos en las fotografías que aludan a las contradicciones que se hayan podido dar en el juego anterior. Con ello, desestabilizaremos las concepciones sexistas que posea el alumnado, y en función del desarrollo de la actividad, podremos plantear más preguntas y buscando más ejemplos visuales que desmonten sus ideas estereotipadas. Con todo ello, ayudaremos al alumnado a que construyan sus pensamientos con un carácter no sexista, siendo conscientes de que sus ideas pueden ser erróneas, para aprender de ellas y modificarlas.

Para finalizar, pondremos un visionado de la plataforma YouTube de “Equidad de género”:
<https://www.youtube.com/watch?v=BUCd9v-eP2M>

- *Recursos materiales:* cuerda, dos cartulinas. Proyector
- *Objetivos:* concienciar al alumnado de que todos y todas pueden hacer las mismas actividades sin diferencias de sexo., deconstruir el pensamiento y las concepciones sexistas, desarrollar la concepción espacial en relación a su pensamiento, entender el error como fuente de aprendizaje, de forma lúdica y sin miedo a equivocarse.

SESIÓN 4: ¿ALGO PASA EN LA COCINA!

Como en la anterior sesión se pudo comprobar, la última premisa trataba de que todos y todas podían cocinar. Comenzaremos en la asamblea sacando de la caja el delantal. Preguntaremos de qué se trata este objeto, y para qué sirve. Concluiremos que se utiliza para no ensuciarnos a la hora de cocinar, y que como todos y todas nos podemos ensuciar a la hora de hacer comida, tanto hombres como mujeres tienen que utilizarlas. A continuación, les propondremos si quieren cocinar, y si es así tendremos que elaborar previamente delantales para no ensuciarnos, haciéndoles hincapié que niños y niñas tendrán que cocinar. Les explicaremos

que el taller de cocina lo realizaremos posteriormente a la elaboración de los delantales, y que acudirán al aula tres padres y tres madres que van a explicarnos el proceso de elaboración de una receta que elegirán entre todos, que sea sencilla y fácil de llevar a cabo, en función de las capacidades del alumnado y teniendo en cuenta las alergias del grupo clase.

Actividad 6: Realizamos delantales

En la asamblea explicaremos primero la realización de los mismos. Utilizando una bolsa de basura de color blanco, marcaremos el patrón del delantal con bolígrafo para que sea recortada por el alumnado de manera individual en el rincón de trabajo. Una vez cortada la bolsa con la forma del delantal, lo decorarán a su gusto con pegatinas de colores y rotuladores permanentes.

- *Recursos materiales:* bolsas de basura blanca, tijeras, pegatinas de colores y rotuladores.
- *Objetivos:* desarrollar habilidades artísticas y creativas, valorar las creaciones de los compañeros y compañeras, Desarrollar hábitos de limpieza y conocer los diferentes materiales y objetos que se utilizan para ello, eliminar la concepción de la utilización del delantal exclusivamente en mujeres.

Actividad 7: ¡Cocinamos!

Como se ha explicado en esta sesión, para esta actividad contaremos con la colaboración de tres padres y tres madres. Previamente, y por decisión consensuada del alumnado, elegirán una receta de cocina que llevarán a cabo, siendo el gazpacho la elección con más votos (se realiza este plato dado que nadie presenta alergia a algunos de los ingredientes). Organizaremos el aula ubicando las mesas de forma que estén todas unidas, y el alumnado se dispondrá alrededor de estas. Utilizaremos tomates, pimiento y cebolla, pepino, pan, ajo, además de sal y aceite, vasos y cuchillos de plástico, que traerá el alumnado de casa (cada grupo se encargará de traer lo anteriormente mencionado) y que repartiremos a cada alumno y alumna para que corten con un cuchillo de plástico cada una de las verduras en platos individuales con la ayuda de los adultos, si es que la necesitan. Las piezas cortadas irán depositándose en unas bandejas, e irán batiéndose con la batidora. Una vez batidas todas las piezas y mezclados todos los ingredientes, disfrutaremos probando gazpacho, respetando al alumnado que no quiera probarlo o no le guste (se tendrá en cuenta las características, necesidades o limitaciones del alumnado). Finalmente, preguntaremos al alumnado qué les ha parecido la actividad, qué han aprendido, y qué hemos hecho, a fin de afianzar y conocer los conocimientos adquiridos, concluyendo que tanto hombres como mujeres podemos cocinar.

- *Recursos materiales:* verduras, batidora, vasos, platos, cuchillos de plástico, bandejas y recipientes u otros utensilios de cocina necesarios para la actividad.
- *Objetivos:* desarrollar la capacidad de elección, la autonomía, la responsabilidad y el trabajo cooperativo, afianzar las relaciones familia – escuela, desarrollar el gusto por la cocina, manipulando elementos naturales y cotidianos, cercanos a la realidad de los niños y

niñas, conocer los pasos a seguir de las recetas de cocina, dotando de importancia la relación sucesiva del orden preestablecido que se lleva a cabo.

SESIÓN 5: AL BEBÉ TAMBIÉN LO CUIDO YO

Comenzaremos la sesión al hilo de la anterior. Tras el taller de cocina, guiaremos el tema de las comidas con preguntas del tipo qué podemos comer, cuál es la comida que más nos gusta, a fin de que se conozcan más y mejor entre ellos y ellas, sus gustos y preferencias. Lanzaremos la pregunta si los bebés también comen lo mismo que ellos y ellas, y con el diálogo guiado, concluiremos que al ser tan pequeños y pequeñas, los bebés comen papilla y comida triturada. A raíz de ahí preguntaremos que quién cuida de los bebés, quién los cambia y quién les da de comer. Un diálogo que guiaremos para que se percaten de que los hombres también cuidan de sus bebés y no sólo las madres. Entre las respuestas, detectaremos los estereotipos de género, por lo que plantearemos la necesidad de llevar a cabo una dinámica de juego de roles.

Actividad 8: ¡juguemos a la casita!

Aprovechando los grupos de clase heterogéneos ya establecidos, jugaremos por grupo a ser familias²⁹. Cada grupo, por consenso de sus miembros, adquirirán cada uno un determinado papel en la familia, y elaborarán una lista de tareas a ejercer, a fin de llevar a cabo un reparto equitativo. Para ello, será necesario ponerlos en conflicto cognitivo por parte del adulto, cuestionando el reparto de las tareas y roles que hayan establecido en cada grupo, desde la perspectiva de igualdad de género, con miras a que pueda ser modificado si se detectan sesgos sexistas. Como ejemplo, podemos utilizar la lista de tareas domésticas elaborada en la actividad 1. Una vez coordinado cada grupo, irán pasando al rincón de la casita e interpretarán una dramatización en consonancia con lo expuesto en el listado, haciendo correlación entre papel-tarea. Dispondrán también de un muñeco que ejercerá de bebé, a fin de exponer lo aprendido durante el diálogo anterior y de las anteriores sesiones. Una vez llevado a cabo, explicarán al resto de la clase cómo han repartido los papeles de los miembros de la familia.

- *Recursos materiales:* los incluidos en el rincón de la casita, papel y lápiz.
- *Objetivos:* fomentar la capacidad de elección, sin coerción social, desarrollando el autoconcepto de forma positiva, desarrollar el pensamiento crítico y democrático, valorar y respetar los diferentes roles que adquieran los compañeros y compañeras no sólo en el juego sino en la vida real, ser consciente de la existencia de diversidad de familias, fomentar la importancia del cuidado y mantenimiento del hogar y el reparto de las tareas domésticas de forma equitativa, dinamizar el rincón de la casita a fin de que sea utilizado por todo el alumnado.

²⁹ Se tendrá en cuenta la diversidad existente de familias, por lo que la elección del alumnado será libre. El profesorado tiene que ser consciente de que no existe solo el modelo tradicional heterosexual, sino que existen otros modelos de familias (monoparentales, homoparentales, etc.).

SESIÓN 6: ¿QUIEN TRABAJA FUERA DE CASA?

Rescatando la actividad anterior, comenzaremos la asamblea con un diálogo acerca de la importancia de trabajar para poder comprar comida, arreglar las cosas de la casa que se estropean, comprar ropa, pañales, etc. Lanzaremos la pregunta de qué quieren trabajar cuando sean mayores, a fin de que los demás puedan conocer los gustos y las preferencias de sus compañeros y compañeras. A partir de sus respuestas, y siendo conscientes del peso de los modelos de feminidad y de masculinidad que se explicitarán en los estereotipos en relación a las profesiones que desempeñan hombres y mujeres, llevaremos un diálogo guiado con preguntas como ¿todos y todas pueden trabajar en cualquier cosa? Por ejemplo, ¿puede una mujer ser bombero?, o ¿conducir autobuses?, ¿puede un hombre ser bailarín?, ¿y hacer las tareas de casa mientras su mujer está trabajando fuera?, ¿hay profesiones de hombres y profesiones de mujeres? Estas preguntas guiadas estarán dirigidas a crear nuevos conflictos que les harán pensar y reflexionar sobre el papel que ejercen hombre y mujeres en la sociedad, concluyendo que no existen trabajos de hombres y trabajos de mujeres, y que pueden trabajar en lo que quieran. Tras esto, preguntaremos al alumnado quién trabaja fuera de casa. Encontraremos variedad de respuestas, debido a la diversidad socioeconómica de las familias del alumnado. Todo este diálogo dará sentido a las actividades que se plantearán:

Actividad 9: Las profesiones

Para esta dinámica, contaremos nuevamente con la colaboración de las familias. Será preciso, por tanto, solicitar que acudan padres y madres que ejerzan una profesión. Preferiblemente aquellas que no sean asignadas tradicionalmente a un sexo u otro, por ejemplo, un hombre esteticista, una mujer taxista, un hombre amo de casa, una mujer futbolista o entrenadora de fútbol, etc., si no existen casos, solicitaremos previamente personal con estas características profesionales que acudan al aula en función de la disponibilidad de los mismos, como por ejemplo una mujer policía, o un hombre costurero. Los adultos entrarán en el aula y participarán en la asamblea. Explicarán su profesión, y, a ser posible, vestidos con la indumentaria de trabajo. Todo ello beneficiará la eliminación de estereotipos sexistas en la asignación de profesiones, concluyendo que todos y todas pueden trabajar de aquello que les guste, sin importar si es hombre o mujer.

- *Recursos Materiales:* utensilios o herramientas utilizados en las distintas profesiones; personal con el uniforme de trabajo.
- *Objetivos:* conocer las diferentes profesiones, sus herramientas, utensilios, o materiales, eliminar los sesgos sexistas en la elección de las profesiones, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y democrático, deconstruir el pensamiento estereotipado, fomentar las relaciones familia- escuela.

Actividad 10: La fiesta de disfraces: juguemos a las profesiones

Desarrollaremos en el patio de infantil una dinámica de disfraces. Incluiremos diversas cajas con elementos y disfraces de distintas profesiones, juguetes como herramientas, gorras de policía, cascos de bombero, espátulas de albañilería, gorro de cocina, etc. Cada alumno y alumna podrá disfrazarse de la profesión que más les guste, sin condiciones estereotipadas. Colaborarán las familias en la disposición de elementos y disfraces y podrán disfrutar junto al alumnado de la jornada. Aquí se podrá ver en qué medida van interiorizando y comprendiendo todo lo abordado hasta ahora en relación a la equidad de género. Posteriormente a ello, cada alumno y alumna comentará a su grupo de qué se han disfrazado y cuál ha sido el compañero o la compañera que le ha gustado más su disfraz. En función de lo que vaya resultando, iremos comprobando como interiorizan las cuestiones que se vienen trabajando con el proyecto.

- *Recursos materiales:* disfraces y elementos de distintas profesiones
- *Objetivos:* desarrollar la creatividad y motivación a través del juego lúdico, afianzar lazos escuela- familia, desarrollar la capacidad crítica y el pensamiento divergente, fomentar la participación activa del alumnado, valorar las aportaciones de compañeros y compañeras, así como el respeto de elección.

SESIÓN FINAL 7: ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

Esta última sesión engloba a todas las anteriores a modo de cierre. Preguntaremos por tanto en la asamblea qué han aprendido, y analizaremos si han interiorizado el valor de la equidad de género. Concluiremos que todos somos iguales, y que tenemos que ayudar en casa, que todos y todas pueden jugar con cualquier juguete y que podemos trabajar en cualquier profesión sin distinción de sexos. Ello permitirá comenzar otro proyecto relacionado con los juguetes, a fin de seguir trabajando la coeducación con el alumnado.

Actividad 11: Mural final: somos iguales

Para llevar a cabo la actividad final, pondremos al alumnado elaborar un mural con una frase que englobe todo el proyecto, por lo que irán diciendo frases posibles que iremos apuntando en la pizarra, para que entre las aportadas, sea elegida una que pondremos en el mural. Las frases se leerán una por una, y el alumnado irá eligiendo a mano alzada aquella que le guste más. La frase más votada será la que se utilice para escribirla en grande en el mural. A modo de ejemplo, las frases podrían ser “Somos iguales”, “ayudamos entre todas y todos”, “podemos jugar a todo” entre otras. Las demás frases irán escritas en el mural con un tamaño más pequeño que el título. Una vez escritas y decoradas las frases en el mural, se pegarán las fotografías realizadas a lo largo de todo el proyecto y lo ubicaremos en un lugar visible de la clase, lo que supondrá algo visible y tangible como producto final del proyecto “Nuestra casa, cosa nuestra”. Para la realización del mural también incluiremos la colaboración de las familias.

- *Recursos materiales:* papel continuo, rotuladores, colores, fotografías del proyecto.

- *Objetivos:* desarrollar la creatividad e imaginación, fomentar la cohesión de grupo, afianzar lazos familia- escuela, desarrollar habilidades comunicativas, la participación activa, la motivación y el interés del alumnado, adquirir una visión global de la importancia de la igualdad de género, recordar el proceso del proyecto a través de la imagen fotográfica y las frases descritas.

2.10. Evaluación³⁰

La evaluación se considera, como expresa Mir Costa (2005), como un instrumento de investigación que requiere unas medidas de actuación para valorar cualitativamente todo aquello que interviene en el proceso educativo, con el fin de mejorar y adecuarse a las necesidades del alumnado. La evaluación educativa debe conducir a la mejora de los individuos y la sociedad. Debe ser significativa, partir de los problemas y dificultades, y ayudar a tomar decisiones durante el proceso para reorientar la práctica. Aporta información para la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje y llegar a conseguir una educación de calidad. Consecuentemente, no se evalúa al alumnado, sino también la práctica docente, los recursos, la organización, las estrategias, etc. El principal propósito de la evaluación es conocer el progreso y desarrollo adquirido por cada alumno y alumna a lo largo de todo el proceso de enseñanza –aprendizaje durante la propuesta didáctica, y no sólo al final, consiguiendo que todos y todas consideren la equidad de género como necesaria, comprendiendo, desde la reflexión, la igualdad de responsabilidades en las tareas domésticas. Lo importante es el proceso y no el resultado. Se llevará a cabo una evaluación educativa o formativa³¹ que permitirá por tanto saber cómo el alumno o alumna pone en juego lo que va aprendiendo, tanto en el contexto escolar como fuera de éste. Será de carácter continuo partiendo de los conocimientos previos del alumnado, Así mismo, se trata de una evaluación individualizada, no comparativa con otros o con un estándar de edad, sino que valora la evolución del propio individuo a lo largo del proceso de su aprendizaje en todos los niveles: cognitivo, comunicativos, sociales, emocionales, etc. Por ello, se debe considerar como una evaluación global e integradora. Este proceso se lleva a cabo a través de la observación directa y sistemática, así como la pregunta de ¿qué y cómo lo hemos aprendido?, que realizaremos una vez terminada cada actividad o sesión, observando la implicación del alumnado. Para ello, como instrumento utilizaremos un diario de clase, en el que apuntaremos lo más relevante de lo sucedido (no solo respecto al alumnado sino a la práctica docente). También contaremos con las fotografías que se van realizando a lo largo del proceso y que se utilizarán para el mural de la última actividad.

³⁰ Apartado realizado a partir de la asignatura “Observación sistemática y análisis de contextos”.

³¹ Véase Álvarez Méndez (2007).

CONCLUSIONES

El estudio realizado en la línea de la coeducación me ha permitido ampliar mi formación, siendo consciente, no sólo de la realidad marcada por la delimitación que supone la concepción de modelos estereotipados, sino para motivar mi práctica y labor docente futura bajo la mirada coeducativa e inclusiva.

Tras la realización de este trabajo se puede comprobar la importancia de llevar a cabo una práctica coeducativa en las aulas, desde edades tempranas, considerando la necesidad de una cooperación conjunta por parte de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado (familia, escuela, sociedad) y concretamente, en la construcción de la personalidad de los mismos. Es imprescindible hacer visible el sexismo imperante de la sociedad, siendo conscientes de ello para poder erradicar las desigualdades de género que se muestran, a veces, de forma sutil en nuestras acciones, opiniones y valoraciones y que inciden directamente en los alumnos y las alumnas.

La Coeducación, por tanto, es cosa de todos y todas, a fin de conseguir una educación de calidad que permita responder a las necesidades de ambos sexos, eliminando los estereotipos y sesgos sexistas de todas las esferas sociales, comenzando por la institución escolar, que perpetúa este modelo social dominante masculino, androcéntrico y heteronormativo, que impera a lo largo de la historia de la humanidad y es perjudicial para todo ser humano, limitando las personalidades individuales.

Nuestra labor docente es fundamental para la mejora social, por lo que debemos ser conscientes de que la equidad de género debe hacerse realidad, ya que es esencial en la sociedad y por consiguiente, en el ámbito educativo debe ser tratada en todos los niveles de interacción con el alumnado, de forma directa o indirecta, haciéndose presente en nuestro quehacer educativo, de manera que nuestra forma de pensar la escuela y actuar sea coherente conforme a la igualdad entre los sexos.

Los valores imperantes de la coeducación son justos y objetivos, implicando, si se lleva a la práctica, una mejora de la sociedad. Por tanto, se considera más que suficiente llevarla a cabo en las aulas debido a su gran potencial en el desarrollo integral del alumnado, motivando desde estas líneas a no mermar en la lucha conjunta por la equidad real de los sexos, recordando, para finalizar, las palabras de Eduardo Galeano: *Mucha gente pequeña, en lugares pequeños haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo.*

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, P. y Aguado, J. P. (2012). *Estereotipos y coeducación*. Fondo Social Europeo-Consejo Comarcal del Bierzo. Recuperado de http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/Estereotipos_y_Coeducacion.pdf
- Alonso Sánchez, Z. (2008). ¿Cómo Trabajar la Coeducación en la Escuela Infantil y Primaria? *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 7, 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_7/ZENAIIDA_ALONSO_1.pdf
- Altable, C. (1993). La coeducación sentimental. . En J. Ramos (Coord.), *El camino hacia una escuela coeducativa*. Cuadernos de Cooperación Educativa, 3 (pp. 129-144). Sevilla: M.C.E.P.
- Álvarez Méndez, J. M. (2007). La Evaluación formativa. *Cuadernos de Pedagogía*. 364, 96-100.
- Anguita Montoya, M. S. (2001). Enseñanza de Temas Transversales: Coeducación. *Revista Digital Didacta 21: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*, 28, 1-15. Recuperado de http://www.didacta21.com/documentos/revista/Enero11_Anguita_Montoya_Manuel_Salvador.pdf
- Arenas, F. G. (1993). La magia del juego no tiene género. En J. Ramos (Coord.), *El camino hacia una escuela coeducativa*. Cuadernos de Cooperación Educativa, 3 (pp. 37- 54). Sevilla: M.C.E.P.
- Ballarín, P. (1993). El mito de la coeducación. En J. Ramos (Coord.), *El camino hacia una escuela coeducativa*. Cuadernos de cooperación educativa, 3 (pp. 119-126). Sevilla: M.C.E.P.
- Ballarín, P. (2001). La coeducación hoy. En Blanco, N. (Coord.) *¿Educar en Femenino y Masculino*. Pp. 31-40. Madrid. Akal.
- Ballarín, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la educación*, 26, 143-168.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa – Calpe.
- Beauvoir de, S. (1949). *El segundo sexo. La experiencia vivida*. Vol. II. Madrid: Cátedra.
- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. En Santos Guerra, M. et. al. *El harén Pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. pp. 119-141. Barcelona: Graó.
- Blanco, N. (2002). Educar a mujeres y a hombres. En M.L. Abad y otras (2002), *Género y educación: La escuela coeducativa* (pp.37-45). Barcelona: Graó.
- Blanco, N. (Coord.)(2001). *Educar en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Blanco, N. y Angulo, F. (Coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Bonal, X. (2000). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.

- Bonal, X. y Tomé, A. (1993). El sexismo como fuente de desigualdades. En J. Ramos (Coord.), *El camino hacia una escuela coeducativa*. Cuadernos de cooperación educativa, 3 (pp. 55-62). Sevilla: M.C.E.P.
- Browne, Naima y France, Pauline (1988). *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata.
- Caler, R. (2009). Los rincones en Educación Infantil. *Revista Digital Ciencia y didáctica*. 5, 33-38. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_5.pdf#page=33
- Canterla, C. (2007). Democracia y diferencia sexual. *Revista Andalucía Educativa*. 64, 28-30.
- Cobo, R. (1993). Análisis de género y educación: raíces de una desigualdad. En J. Ramos (Coord.), *El camino hacia una escuela coeducativa*. Cuadernos de cooperación educativa, 3. (pp. 31- 36). Sevilla. M.C.E.P.
- Cobo, R. (1995). Género. En Amorós, C. *10 palabras Clave sobre mujer* (pp.55-83). Navarra: Verbo Divino.
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. BOE, nº 311 de 29 de diciembre de 1978.
- Contreras Domingo, J. (1992). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Declaración Universal de Derechos Humanos, del 10 de diciembre de 1948.
- Díaz-Aguado, M^a. J. (2006). Convivencia escolar y género. *Andalucía Educativa*, 53, 7-10.
- Díaz-Aguado, M^a. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 31-46.
- Díez, E.J.; Terrón, E. y Anguita, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23 (1), 27-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27418821003/>
- Elorza, C., Iturbe, X. y Puertas, M^a L. (2013). Coeducar en la sociedad de la información. *Aula de infantil*, 69, 26-29.
- Essombra, M. A. y Sallán, J. G. (2007). *Coeducación y Prevención Temprana de la Violencia de Género*. Instituto superior de formación del profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España.
- EURYDICE (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Instituto de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación. España. Secretaría General Técnica.
- Fernández – González, N. y González Clemares, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la Coeducación en la última reforma educativa. *Journal of supranational Policies of Education*. 3, 242-263. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/667467>
- Fernández García, M^a. D. (2008). La Asamblea en Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. 13, 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_DOLORES_FERNANDEZ_1.pdf

- Fontenla, M. (2008). ¿Qué es el patriarcado? En Gamba, S. (Coord.). *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos. Recuperado en <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396>
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.), *La Educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 23-31). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fuentes, M. L. y Marchena, M.P. (1993). Propuesta de trabajo sobre el lenguaje. En Ramos, J. (Coord.), *El camino hacia una escuela coeducativa*. Cuadernos de cooperación educativa, 3.(pp. 157-162). Sevilla. M.C.E.P.
- Guerra García, M. (2001). La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.), *La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas* (pp.133-140). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Hernández G. J., Rodríguez M.C. y Peña C. J.V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil. Análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, 62, 455-466.
- Instituto de la Mujer (2014). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016*. Madrid: Ministerio de Igualdad. Gobierno de España.
- Lafosse, V. (1992). La educación de la mujer y la coeducación. *Debates en Sociología*,17, 55-82.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 30, 173-198.
- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate feminista*, 20, 84-106.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, *de Educación de Andalucía* (LEA). BOJA, nº252 de 26 de diciembre 2007.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE nº 238 de 4 de Octubre de 1990: 28927- 28942.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de Diciembre, *de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. BOE 313: 42166-42197.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, *de Educación* (LOE). BOE, nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, *de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía*. BOE nº 68, 11-871.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, *para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. BOE nº 71 de 23 de marzo de 2007.
- Lomas C. y González Rodríguez, A. (2006). *Mujer y Educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona. Paidós Ibérica.

- López, M.A. (2001). El sexismo en los libros de texto. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 201-205). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Madrid Izquierdo, J. M^a y Lucer, L. A. (2010). Directrices de la política educativa de género en España (1970-2010). *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28, 223-244.
- Marín, M.J. (2007). Género y formación del profesorado. *Andalucía Educativa*, 64, 31-33.
- Márquez García, R. (2010). Organización del Aula de Educación Infantil. *Revista Digital de Innovación y experiencias educativas*, 36 (Noviembre), 1-9.
- Martínez Reina, L. (1993). Sexismo en las aulas. Investigación en un Instituto de Bachillerato. En Ramos, J. (Coord.) *El camino hacia una escuela coeducativa*. Cuadernos de cooperación educativa, 3.(pp. 99- 118). Sevilla. M.C.E.P.
- Mir Costa, V. y otros (2005). *Evaluación y postevaluación en Educación Infantil: cómo evaluar y qué hacer después*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Monasterio, M; González, S. y García, A. (2011). *La coeducación en la Escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Moreno, E. (2000). La Transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos Guerra M. et al. *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (pp.11-32). Barcelona: Graó.
- Muñoz Crespo, S. (2010). El trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Asociación Educativa Escuchaniños*, 1-8. Recuperado de <http://escuchar.org/escuchar/proyectos.pdf>
- Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. BOJA de 25 de mayo de 2006.
- Orden de 17 de Enero de 1996, que establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre Educación en Valores y Temas Transversales del currículo. BOJA de 17 de febrero de 1996.
- Orden de 19 de Diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía. BOJA de 20 de enero de 1995.
- Orden del 5 de Agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA núm. 168 de 26 de agosto de 2008.
- Palacios, J. (1988). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial Laia.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parra, J. (2009). *Educación en valores y no sexista*. Castilla La Mancha: Instituto de la Mujer.
- Pérez Garrán, M.C. (2009). La organización de los agrupamientos. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. 19, 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/M_CARMEN_%20PEREZ%20GARRAN_1.pdf

- Pérez Gómez, A. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de pedagogía*. 36, 66-71.
- Pérez Vallejo, M. (2010). El Juego como momento educativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. 31, 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_31/MARIA_PEREZ_1.pdf
- Puleo, A. H. (1995). Patriarcado. En Amorós, C., 10 *Palabras claves sobre Mujer* (pp.21-54). Navarra: Verbo Divino.
- Rebollo, M^a. A. (2006). El currículum en una escuela coeducativa. *Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica. I Jornada de Cooperación educativa sobre género*.(pp. 151-174). Recuperado de http://www.oei.es/genero/documentos/Educación_de_mujeres_5_3-pdf
- Rebollo, M^a. A. y García Pérez M^a. R. (2001). Feminismo y análisis del discurso. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 125-132). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Castro, A. (2008). La Coeducación en Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 11, 1-8.
- Rodríguez Menéndez, M. D. C. (2007). Opinión de las Maestras de Educación Infantil sobre el papel de la Familia y la Escuela en la configuración de la Identidad de Género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24, 10(1). Recuperado de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=789565>
- Rodríguez, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género: análisis crítico de la reforma educativa española*. Colección Genealogía del Poder, n° 34. Madrid: La Piqueta.
- Sánchez Fernández, Y. (2011). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: Un reto formativo. *Enclave Docente. Revista Digital Educativa*. 2. 19-23.
- Santos Guerra, M. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 71-89). Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M.A. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42, 14-27.
- Santos Guerra, M.A. et al. (1993). *El camino hacia una escuela coeducativa*. Cuadernos de cooperación educativa, 3. Sevilla. M.C.E.P.
- Scanlon, G. M. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia de la educación*, 6. 29.
- Simón Rodríguez, M. E. (2001). Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta. En N. Blanco (Coord.), *Educación en femenino y masculino* (pp.59-79). Madrid: Akal.
- Simón Rodríguez, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la Coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *Participación educativa*, 11, 94- 97. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3105378>
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

- Thomas, G. (1988). “Hola señorita Cabeza de Chorlito. Hola señor Fuerte”: valoración de las actividades y de la conducta de la escuela infantil. En Browne, N. y France, P. *Hacia una educación infantil no sexista* (pp.124-140). Madrid: Morata.
- Tomé, A. (1999). Un camino hacia la coeducación (Instrumentos de reflexión e intervención). En C. Lomas (Coord.), *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp.171-198).Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tomé, A. (2006). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En C. Lomas (Coord.), *Mujeres y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp.169-180). Barcelona: Graó.
- Torio López, S. (1997). Talleres y rincones en Educación Infantil: Su vigencia psicopedagógica hoy. *Congreso de la asociación mundial de educadores infantiles*. Córdoba. Recuperado de <http://waece.org/biblioteca/pdfs/d077.pdf>
- Torres Santomé, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2006). Entrevista a Jurjo Torres. *Revista Padres y Maestros*, 302 (Septiembre) 18-21.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345 (Enero-Abril), 83-110.
- Tusón, A. (1999). Diferencia sexual y diversidad lingüística. En C. Lomas (Coord.), *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 85-100). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vázquez Recio, R. (2003). La negación de lo femenino en las instituciones educativas. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 145-168). Madrid: Miño y Dávila.
- Vázquez Recio, R. y Seco Torrecillas, P. (2013a). Enseñanza, aprendizaje y currículum. La planificación de la enseñanza y del currículum. *Procesos Educativos en Educación Infantil* (pp.1-9). Universidad de Cádiz.
- Vázquez Recio, R. y Seco Torrecillas, P. (2013b). Principios fundamentales de la Educación Infantil. *Procesos Educativos en Educación Infantil* (pp.1-3). Universidad de Cádiz.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

ANEXOS

Anexo 1: Fotografías³²



³² Las imágenes que se muestran han sido tomadas del buscador de Google.









