

ISSN: 2386-3919 - e-ISSN: 2386-3927
DOI: <https://doi.org/10.14201/et20193726784>

COMUNICANDO EN IGUALDAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN:
PROPUESTAS DIDÁCTICAS DESDE LAS ÁREAS DE LENGUA
ESPAÑOLA Y LENGUA INGLESA

Communicating for equality through education: Didactic proposals for the Spanish language and English language areas

Blanca HERNÁNDEZ QUINTANA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Correo-e: blanca.hernandez@ulpgc.es
<https://orcid.org/0000-0001-9848-213X>

Ivalla ORTEGA BARRERA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Correo-e: ivalla.ortega@ulpgc.es
<https://orcid.org/0000-0003-2155-9092>

Recibido: 20/10/2019; Aceptado: 30/11/2019; Publicado: 30/12/2019
Ref. Bibl. BLANCA HERNÁNDEZ QUINTANA e IVALLA ORTEGA BARRERA. Comunicando en igualdad a través de la educación: propuestas didácticas desde las áreas de lengua española y lengua inglesa. *Enseñanza & Teaching*, 37, 2-2019, 67-84.

RESUMEN: Durante siglos el movimiento feminista ha luchado por conseguir la igualdad entre hombres y mujeres haciendo especial hincapié en el acceso a la educación y al conocimiento como formas de erradicar las desigualdades y la violencia contra las mujeres. Esta violencia se manifiesta de múltiples maneras. Además de la física y la verbal, existe una violencia simbólica basada en las relaciones de desigualdad y discriminación, representadas por la presencia del machismo y la normalización del rol de subordinación de la mujer. La educación sigue reproduciendo un discurso normativo que perpetúa la cultura patriarcal y sexista apoyada en mecanismos que legitiman las diferencias por cuestiones de género. Además del desarrollo de la capacidad crítica, la práctica docente tiene la responsabilidad de proporcionar códigos de comunicación alternativos que pasan por desmontar el tradicional modelo

de representación femenina que perpetúa el sexismo. Junto a la educación formal, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se convierten en ámbitos de socialización entre los adolescentes, donde los roles de género siguen estando presentes. Los comportamientos en el entorno virtual tienen una proyección directa en el mundo real, erigidos en patrones de conductas que consolidan una cultura heredada. Bajo estas premisas presentamos una serie de experiencias didácticas, junto al análisis de sus resultados, destinadas al alumnado del Grado en Educación Primaria para concienciar y formar a los/as futuros docentes en la igualdad de género. Los resultados reflejan la necesidad de incluir en la didáctica la perspectiva de género, pues la cultura heredada normaliza comportamientos estereotipados que no resultan fáciles de identificar, y es fundamental reconocerlos para poder erradicarlos. Así, la coeducación se presenta como una herramienta clave para la construcción de una ciudadanía más justa e igualitaria.

Palabras clave: coeducación; didáctica; feminismo; educación; medios de comunicación.

SUMMARY: Over centuries the feminist movement has struggled to achieve equality between men and women emphasizing access to education and knowledge as ways to eradicate inequalities and violence against women. This violence is manifested in different ways. Apart from the physical and verbal violence, there is a symbolic violence based on the relations of inequality and discrimination, represented by the presence of male-chauvinism and the normalization of the subordination role of women. Education continues reproducing a normative discourse that perpetuates the patriarchal and sexist culture supported by mechanisms that legitimize differences based on gender. In addition to the development of critical capacity, the teaching practice has the responsibility to provide alternative communication codes that remove the traditional model of female representation that perpetuates sexism. Along with formal education, the media and new technologies become areas of socialization among adolescents, where gender roles are still present. The behaviours in the virtual environment have a direct projection in the real world, erected in behaviour patterns that consolidate an inherited culture. Under these premises we present some didactic experiences, together with the analysis of their results, addressed to the students of the Primary Education Degree to raise awareness and train future teachers in gender equality. The results reflect the need to include the gender perspective in the didactics, since the inherited culture normalizes stereotyped behaviours that are not easy to identify, and it is essential to recognize them in order to eradicate them. Thus, coeducation is presented as a key tool for building a fairer and more equal citizenship.

Key words: coeducation; didactics; feminism; equality; education; media.

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El feminismo ha ido vertebrando un discurso que relata el proceso de construcción de una historia de subordinación de la mujer, bajo la hegemonía patriarcal, y de la reivindicación de una identidad propia en pro de la igualdad. La aplicación de este discurso supone desmontar la estructura bajo la que se ha conformado la organización social porque, como explica Lerner (1990), la clase social no es una construcción aparte del género y la inculcación de los géneros comienza por el control de su sexualidad y su capacidad reproductiva, y continúa con la exclusión de los recursos económicos, la privación de la enseñanza o la prohibición de que conozcan su propia historia, por citar algunos ejemplos. El acceso a la educación es la primera reivindicación feminista.

Desde el siglo XIV Cristina de Pizán, que se convierte en la primera mujer escritora reconocida, comienza a desarmar la idea de la mujer como un ser abyecto e inferior intelectualmente. Interviene en el debate de la querrela de las mujeres para argüir que no se trata de un problema de capacidad, sino de un problema de acceso al conocimiento, y argumenta que «la falta de estudio lo explica todo» (2013: 78). Esta autora abre el camino hacia el feminismo y la conciencia de género.

Mary Wollstonecraft, en el siglo XVIII, reformula los postulados del pensamiento racionalista ilustrado para denunciar el carácter coercitivo de las normas de género y reivindicar el acceso a la educación como forma de erradicar las desigualdades. La Ilustración, artífice de las premisas de la igualdad y la libertad, cae en la contradicción de dejar a las mujeres fuera de estos ideales. Se fundamentan, en este siglo, las bases de la llamada primera ola del feminismo, un movimiento que exige un cambio en la legislación y, entre otros derechos, consigue el acceso a la educación en el siglo XIX, aunque, paradójicamente, su instrucción, en muchas ocasiones, se orienta a perpetuar y consolidar su papel de madre y esposa. En los años sesenta, una de las pioneras de la segunda ola del feminismo, comenta que «la mística de la femineidad permite a las mujeres ignorar la cuestión de su identidad» (Friedan, 2016: 109). Cuestiona la imagen de lo que significa ser mujer: ama de casa, madre y destacar por su belleza. A su vez, critica cómo las revistas, la publicidad y los libros de autoayuda reproducen esta imagen. El malestar y el aburrimiento que sufren las mujeres son producidos por las imposiciones de género.

Junto con el activismo social, la escritura ha sido uno de los mecanismos utilizados por las pensadoras feministas para desautorizar la tradición, la moralidad y la religión que, amparadas en prejuicios ancestrales, incoherentes y machistas, justifican la inferioridad intelectual de la mujer. Esta estructura teórica es necesaria para consolidar y dar solidez a sus reivindicaciones porque, como explica Miguel (2018), «teoría significa ver, para subrayar el que es el fin de toda teoría: posibilitar una nueva visión, una nueva interpretación de la realidad» (p. 29). Por eso, la conquista de la escritura y la educación por parte de las mujeres es fundamental para contar una historia que ha permanecido oculta durante siglos, porque «no es posible comprender ni juzgar lo que pasa apoyándose tan solo en la percepción que los hombres tienen de ello» (Kollontai, 1976: 104).

Lejos de pensar que las mujeres no han tenido una historia, sí la han tenido y la tienen, y el feminismo se está encargando de contarla. La historia de las mujeres es la historia de la esclavitud de las mujeres que se desarrolla de manera paralela a la de otros grupos subordinados, oprimidos y silenciados, por ejemplo, por cuestiones de raza u orientación sexual. Y su historia ha dejado de pertenecer al ámbito privado para formar parte de la esfera pública gracias a las reflexiones de autoras como Kate Millet (2018) con su proclama de que lo personal es político, con la que intenta desarticular el discurso normativo heteropatriarcal.

Pero este proceso no está resultando fácil. Supone, entre otros aspectos, cuestionar y desmontar la historia del pensamiento bajo la que se ha ido edificando la cultura. Las sociedades se integran en un todo común que las une y las identifica a partir de una serie de preceptos que, de alguna manera, marcan pautas de comportamiento determinadas por la cultura, y que también las definen. Trujillo (2005) recoge la definición de cultura que ofrece Tylor (1871) como un «todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad» (p. 29). El problema surge porque las interacciones sociales forman un entramado de sentimientos sociales «que a veces están bien ajustados y a veces se desajustan» (Marina, 2006: 168), pero que, en todo caso, están influidos por las culturas, en las que el grupo que ostenta el poder impone sus normas. Y las normas de género son las que han configurado las representaciones sociales de cada sexo.

La educación reproduce dichas representaciones como reflejo de la cultura en la que está inserta. Es cierto que se ha logrado, en muchos países, el acceso de las mujeres a la educación, pero este acceso no garantiza una educación igualitaria y el currículum sigue ofreciendo una visión sesgada e incompleta de la realidad. Un ejemplo lo encontramos en los contenidos de asignaturas como literatura. El canon literario olvida dar voz a la experiencia de las escritoras, y este silenciamiento repercute en «la desigualdad social de los sexos y sus consecuencias» (López-Navajas, 2010: 1) porque no se ofrecen referentes igualitarios ni modelos alternativos. Además, en muchas ocasiones, los personajes femeninos vienen representados por estereotipos sexistas que presentan a la mujer como la otra, la bruja, el objeto de deseo, la madre entregada o la princesa que suspira esperando a su príncipe azul. Hay que tener en cuenta que «un texto literario es un agente importante en la transmisión de la cultura; en definitiva, nos propone imágenes, identidades e identificaciones mediante las cuales configuramos nuestras vidas y actitudes» (Servén, 2008: 10). Y esto supone reorientar la programación curricular hacia objetivos igualitarios para enseñar al alumnado «a participar en el proceso de recepción y en la actualización interpretativa del discurso» (Mendoza, 2004: 25).

La literatura y la lectura han contribuido, en gran medida, a la formación de la identidad porque ofrecen modelos paradigmáticos con los que las personas se van reconociendo y con los que se va conformando el imaginario individual y colectivo, como explica Culler (2004) «la literatura no solo ha convertido la identidad en un tema recurrente; ha desempeñado también un papel fundamental en la construcción de la

identidad de los lectores» (p. 135). Asimismo, contribuyen en la formación del individuo tanto en cuanto se concibe como una forma de comunicación social (Colomer, 1996). La escritura, la lectura y la interpretación de los textos han sido algunas de las principales fuentes de conocimiento del presente y del pasado, erigidos como un mecanismo de poder en el proceso de construcción social y cultural. La escritura es un acto de libertad, pero también es cierto que «la literatura ha servido no solo como creadora sino también como apuntaladora y prestigiadora de los mitos de la cultura dominante» (Suárez, 2000: 27). Pero, del mismo modo que ha sido obviado e infravalorado el papel de la mujer en la escritura, «estudiar la imagen de la mujer en la novela equivale a estudiar las falsas imágenes de la mujer en la novela» (Moi, 1988: 56). La lectura nos permite conocer situaciones, deseos, identidades en las que reconocernos, o no, pero posibilita la reflexión de nuevas realidades porque «el texto literario no es sólo un hecho lingüístico, es también la construcción de un mundo» (Sáez, 2011: 60). Cuando analizamos el discurso oficial observamos una carencia de libertad y diversidad, y el predominio de un discurso heteropatriarcal que anula u oculta cualquier otro tipo de identidad alternativa.

En la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) expone (1979):

La necesidad de eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza (artículo 10c).

Es evidente que la educación sigue teniendo un reto y debe erigirse en un agente de resistencia que deconstruya el discurso normativo y la imagen distorsionada que se sigue ofreciendo de la mujer. Se trata, entre otros, de un problema de representación. Si bien es cierto que aún queda pendiente la tarea de revisión de la representación tradicional de la mujer que la cultura ha ofrecido bajo patrones estereotipados, la educación, de alguna forma, continúa perpetuando esta imagen. Y el problema aumenta porque los nuevos procesos de socialización diferencial se acentúan en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, convertidas en agentes socializadores entre los adolescentes. Se evidencia la necesidad de desmontar y crear nuevos modelos identitarios con los que ampliar la representación simbólica de las identidades que conforman nuestra sociedad, porque aquello que no se nombra no existe, del mismo modo que lo que no se enseña no se conoce.

Estas iniciativas están respaldadas por la normativa vigente, en concreto, el marco presente de actuación en materia de igualdad y en materia de educación en Canarias que remite a dos instrumentos: la Ley canaria de igualdad entre mujeres y hombres (Ley 1/2010), con el capítulo primero específico dedicado a la «Igualdad en la Educación», y la Estrategia para la Igualdad de Mujeres y Hombres 2013-2020, que tiene un eje sobre «Educación para la igualdad entre ambos sexos y la plena ciudadanía» (Ley 1/2010), que apunta la necesidad de apostar por una educación

libre de estereotipos sexistas y orientada hacia la autonomía, la libertad de criterio y la plena ciudadanía. Además, insiste en la erradicación de situaciones sexistas a través de la participación, la educación y la socialización en modelos igualitarios que sostengan una posición de tolerancia cero frente a la violencia y la discriminación por motivos de género.

2. MARCO TEÓRICO: LA COEDUCACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO EJES DE LA COMUNICACIÓN

Las palabras no solo permiten la comunicación y la identificación de las cosas que percibimos a través de los sentidos, sino que también configuran la representación de las ideas que articulan diferentes formas de pensamiento, en donde descansa una manera de concebir el mundo que no percibimos a través de los sentidos. Así, la conformación de las ideas, articulada por medio de las palabras de manera abstracta, repercute en la vida real porque responde a una determinada representación de la sociedad en la que vivimos. Estas ideas, permeadas por la cultura, vertebran un discurso que no es neutral, porque detrás de cada discurso hay un pensamiento y una ideología, y reflejan, entre otras cuestiones, una organización estructural concreta. Del mismo modo, las obras literarias no son neutras ni neutrales y «el escritor o escritora toma una opción, siempre hay un pensamiento, una ideología» (Segura, 2001: 16) de la que se toma parte.

En lo concerniente a cuestiones de género, por ejemplo, la lengua española ha utilizado tradicionalmente el masculino genérico para designar al sexo masculino y también a toda la especie, ocultando, de este modo, al femenino. Pero este uso del masculino genérico no es casual sino que, desde el momento de su construcción, responde a una visión patriarcal donde la mujer carece de una representación social igualitaria, y tampoco es inofensivo porque contribuye a la idea de la invisibilidad de las mujeres. El uso del masculino genérico se disfraza de neutralidad, cuando en realidad está impregnado de la ideología de la superioridad masculina (García y Pérez, 2016). Según comenta Suárez (2013), el lenguaje que usamos posibilita lo que podemos y no podemos decir y pensar. En el caso de la lengua inglesa, se puede afirmar que es más neutral que la lengua española puesto que no existen diferencias de género en cuanto al plural se refiere y los pronombres personales plurales no distinguen géneros. Sin embargo, teniendo en cuenta la lengua española, las palabras tienen consecuencias. No olvidemos que la RAE sigue definiendo el sexo débil como «conjunto de mujeres», aunque desde 2014 matiza que usado con intención despectiva o discriminatoria. El género es una construcción social que impone, a través de la imagen y la palabra, qué es ser femenina y masculino, y cómo hay que comportarse según lo estipulado. Y este comportamiento se aprende y se perpetúa porque «actuamos» como mujeres o como hombres (Butler, 2007).

La educación del siglo XXI sigue sin revisar sus códigos de comunicación, tanto verbal como no verbal, relacionados con el género. La normalidad, de la norma, predomina en el pensamiento educativo. Algunos ejemplos, dentro de la comunicación

no verbal, los encontramos en la distribución de los patios del recreo: ellos ocupan todo el patio central jugando al fútbol, ellas se sientan en los márgenes para hablar; o el uso del uniforme escolar, que les encasilla en una indumentaria de manera sexista: ellos, pantalones; ellas, faldas, con lo que se anula la expresión de la propia identidad como forma de comunicación.

La coeducación se presenta como el modelo de enseñanza idóneo para erradicar la educación diferencial entre hombres y mujeres. Su necesidad parte de la falta de revisión de un sistema educativo que nace a finales del XVIII orientado a establecer una diferenciación educativa acorde con las distinciones de roles sociales según el género. En el caso de las mujeres, su formación perpetuaba el papel de ama de casa y esposa que le correspondía en la sociedad. Es en 1970 cuando se implanta en España la escuela mixta, pero este avance, aunque tardío, no garantiza una educación igualitaria. Uno de muchos ejemplos lo encontramos en el hecho de que muy pocas mujeres, en comparación con los hombres, acceden a estudios de ciencias y tecnológicos. Se trata de una realidad que repercute en las salidas profesionales. Así, el orden simbólico «de género es reproducido y producido en gran medida a partir de la escuela» (Maceira, 2005: 189) y la presencia del currículum oculto refuerza la asimilación de conductas sexistas y comportamientos discriminatorios que no resultan visibles. Para erradicar estas desigualdades, la coeducación fomenta la prevención de los «estereotipos sexistas así como actitudes discriminatorias, con la finalidad de construir una sociedad cultural y social entre hombres y mujeres» (Romero y Lugo, 2014: 1042). Y esta labor supone la implantación de modelos genéricos y la inclusión en el «currículum escolar y en las relaciones en el aula un conjunto de saberes que han estado ausentes de ellos, así como una mayor valoración de las actitudes y capacidades devaluadas hasta ahora» (Subirats, 1994: 25).

Es necesario recordar que la escuela es «uno de los agentes fundamentales de la socialización de la persona y en la construcción de la identidad, por lo que juega un papel protagonista en la transmisión de valores, estereotipos y prejuicios» (Cantón, 2008: 382). Así, urge construir referentes culturales con los que se puedan establecer una identificación igualitaria y desmontar «los imaginarios culturales que normalizan desigualdades basadas en el género» (Martínez, 2016: 134). En la actualidad, junto a la educación formal, la publicidad y la televisión, se unen otros ámbitos de socialización entre los adolescentes, como son las nuevas tecnologías, también contaminadas por roles de género. Como explica Liceras (2005), los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, desde su dimensión de difusores de representación social, juegan un importante papel en los procesos de socialización. Así, surge el neosexismo, que acentúa los estereotipos sexistas como consecuencia del consumismo promovido por el sistema capitalista y que aplica «intensivamente las estrategias de diferenciación del producto a una realidad antropológica básica, como es la diferencia de género» (Rendueles, 2013: 156). Todo se presenta contagiado por las marcas de género, empezando por el rosa y el azul. El problema aparece cuando los adolescentes no han desarrollado las herramientas necesarias para identificarlas y desmontarlas. Así, el consumismo ha conseguido aunar a la población

hacia un mismo objetivo: comprar y vender, y este objetivo funciona como correa de transmisión entre los/as jóvenes incapaces de diferenciar ni de identificar el sexismo en campos como el de la publicidad. Pinto (2017) recoge las conclusiones de un estudio que determina que solo un 34% de los adolescentes, entre 14 y 16 años, rechaza cualquier forma de sexismo en los anuncios publicitarios, y la mayoría considera que la publicidad es un reflejo de la realidad.

Asimismo, internet y las redes sociales, por su impacto visual y lingüístico, potencian nuevas formas de comunicación y se convierten en una «herramienta tan poderosa que configura modos de ver y de entender el mundo a cuyo influjo es difícil sustraerse» (Núñez y Liébana, 2004: 40). Sus representaciones enfatizan la mitificación y la manipulación de un paradigma femenino asimilado en el discurso normativo. Ofrecen modelos prefigurados que siguen cosificando a la mujer, pero que no son considerados como tales y se convierten en referentes desde la infancia, fruto de la pasividad y la falta de revisión de la cultura tradicional. Estas nuevas plataformas «sugieren, proponen y transcriben modelos, valores e ideales susceptibles de imponerse con mayor fuerza y persuasión cuanto que se presentan en un contexto dramático o emotivo que contribuye a inhibir el juicio crítico» (Rocher, 1989: 158). Y esta pasividad se asienta en el funcionalismo antropológico que considera que la «segregación de los sexos es funcional en la medida en que mantiene la estructura social tal y como es» (Friedan, 2016: 177). Continúan definiendo a la mujer por su belleza, su papel en el hogar y su sexualidad, homogeneizándola y negándole su individualidad. Como explica Espinar (2007), los resultados de las investigaciones realizadas sobre la influencia de los medios de comunicación en la socialización de género ponen de manifiesto la «infrarrepresentación de la mujer en ese espacio simbólico como su representación estereotipificada» (p. 130). Este tipo de representación avala una violencia simbólica contra las mujeres porque perpetúan relaciones basadas en la desigualdad, fortalecidas por la permisividad, y que pasan desapercibidas por su normalización. Los/as adolescentes las siguen reproduciendo con el agravante de que las redes sociales «permiten registrar estas actitudes en un espacio público o semipúblico y darles mayor alcance y permanencia» (Dueñas, Pontón, Belzunegui y Pastor, 2016: 74).

Basándonos en estas reflexiones se presentan una serie de experiencias didácticas destinadas al alumnado del Grado en Educación Primaria para concienciar y formar a los/as futuros docentes en la igualdad de género utilizando para ello las nuevas tecnologías y los recursos digitales. La sensibilización del profesorado y la aplicación de didácticas inclusivas se convierten en requisitos fundamentales para la prevención y la erradicación de la desigualdad y la violencia de género. Su papel es esencial «a la hora de posibilitar una educación inclusiva que parte de un principio de equidad» (Colás y Bolaños, 2010: 76).

3. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen en estas propuestas didácticas son varios. Uno de ellos es desarrollar la capacidad crítica en el alumnado en cuanto al tema de la igualdad de género. Otro objetivo es desmontar contenidos sexistas en los diferentes medios de comunicación que forman parte de nuestra realidad. Del mismo modo, se intenta concienciar al estudiantado sobre la necesidad de la igualdad de género, así como ofrecer modelos de identificación alternativos e igualitarios.

4. MÉTODOS

Nuestra propuesta prioriza el aprendizaje significativo, que se fundamenta en una experiencia real para el alumno/a. Así, nos apoyaremos en el conocimiento real y básico que cada estudiante tiene de los temas que trataremos, para que, posteriormente, vaya modificando, desmontando o incorporando a las estructuras cognitivas preexistentes los nuevos conocimientos y comprobar, de este modo, su aplicación real y práctica.

También utilizamos una metodología expositiva para explicar ciertos conceptos e ideas, enfocada, a su vez, a formularles preguntas y a fomentar el debate. Se le explicó al estudiantado el significado de conceptos como la igualdad de género, los estereotipos, feminismo, etc., así como su aplicación en diferentes áreas. A su vez, apostamos por el trabajo cooperativo, mediante el desarrollo de situaciones de aprendizaje que posibiliten la interacción del alumnado y su corresponsabilidad en la planificación de su propio trabajo.

Se trata de un «método de intervención educativo cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo» (Morian, 2017: 277).

5. MATERIAL

Una vez expuesta la revisión de la literatura y la comunicación, y basándonos en estas reflexiones que han analizado la igualdad de género, el papel masculino y femenino y los conceptos de estereotipo de género y equidad, se presenta una propuesta didáctica en la que el estudiantado analizará la igualdad y la equidad de género en recursos digitales a través del análisis de anuncios de TV, canciones, literatura (incluyendo noticias) y cualquier otro recurso tanto en lengua inglesa como en lengua española, para realizar una búsqueda selectiva que les ayude a comparar las imágenes y el vocabulario utilizado en ambas lenguas, que determine si realmente existe la igualdad de género, y que les permita analizar si tiene sentido reivindicarla. El alumnado debe partir de la idea de que la igualdad de género no significa que hombres y mujeres sean lo mismo, sino que los derechos, responsabilidades y oportunidades no dependen del sexo.

Para realizar el análisis de los resultados se seguirá un método estadístico cuantitativo y cualitativo que nos permita la recolección, recuento, presentación, descripción y análisis de los datos. Los datos recopilados se han organizado en tablas de frecuencias.

6. CONTEXTUALIZACIÓN

Estas propuestas didácticas destinadas a analizar y trabajar la coeducación se han desarrollado en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria desde dos áreas diferentes, a saber, la lengua española y la lengua inglesa, que servirá no solo para que el estudiantado profundice en el tema, sino para que les ayude como futuros docentes a trabajar la coeducación y la igualdad en el aula. Se han tomado como muestra dos grupos de 30 estudiantes cada uno en dos asignaturas denominadas «Comunicación oral y escrita en lengua castellana en el desarrollo profesional», que se imparte en español, y «Comunicación oral y escrita inglés para el desarrollo profesional», que se imparte en lengua inglesa. Ambas asignaturas se imparten en el primer curso del Grado en Educación Primaria, en horario de cuatro horas cada una a la semana.

7. TEMPORALIZACIÓN

Se han desarrollado cinco propuestas didácticas en cinco sesiones de clase de dos horas. Se comienza explicando el objetivo de cada actividad y luego se explican conceptos relacionados con la temática que se va a trabajar, como la igualdad, la coeducación, el sexismo, etc.

8. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Tras la explicación del significado de la premisa igualdad de género, entre otras, se ofrece un ejemplo para que los estudiantes realicen un análisis. Para comenzar, el ejemplo que se propone es el anuncio de una marca de productos de limpieza para el hogar que lanza una campaña para romper estereotipos de género. Este anuncio, que puede visualizarse en el link: https://www.youtube.com/watch?time_continue=43&v=niULLGt-nKQ, ofrece una serie de productos de limpieza *for men*: «Los primeros productos de limpieza exclusivos para hombres. Úsalos y demuestra que tienes el poder para conquistar cada territorio en casa». Al finalizar, el anuncio establece que «lo mejor de todo es que hacen exactamente lo mismo que los de siempre. Sí, porque no necesitas productos especiales para hacer lo que te toca en casa. La limpieza es responsabilidad de todos. Haz tu parte».

Tras visualizar este vídeo, el alumnado debatió sobre el contenido del mismo, sobre la igualdad de género, sobre los estereotipos de género y sobre la promoción de una representación multidimensional, coincidiendo en su mayoría en que la

limpieza estaba considerada como una tarea atribuida al género femenino. Aunque el visionado se realizó en lengua española, en cada asignatura se debatió en la lengua trabajada en la misma. Este debate y análisis de la publicidad visionada se utilizó como ejemplo para que los estudiantes fueran conscientes del estudio que tendrían que llevar a cabo en las actividades propuestas y que se incluyen a continuación, teniendo en cuenta que utilizarían la lengua trabajada en cada asignatura.

La primera actividad, tras dividir la clase en dos grupos, consistió en ofrecerles dos canciones cuyo objetivo fuese la igualdad de género y la ruptura de estereotipos sexistas. Los estudiantes de la asignatura impartida en español escucharon las canciones *Ángel*, de Maná, y *Malo*, de Bebe. En la asignatura impartida en lengua inglesa, el estudiantado escuchó *If I were a boy*, de Beyoncé y *I will survive*, de Gloria Gaynor. Una vez que escucharon las canciones, en las que expresiones como «Voy a volverme como el fuego, voy a quemar tu puño de acero, y del morao de mi mejilla saldrá el valor, pa cobrarme las heridas», de la canción *Malo* y «Kept thinking I could never live without you by my side, but then I spent so many nights thinking how you did me wrong, and I grew strong» de la canción *I will survive* se analizaron, el alumnado respondió a tres preguntas:

- a) ¿Cuál es el mensaje de la canción?
- b) ¿Qué oraciones apoyan tu tesis?
- c) ¿Apoyas el mensaje de la canción?

En inglés:

- a) What is the main message of this song?
- b) Which sentences support your thesis?
- c) Do you agree with the message of this song?

Una vez respondidas las preguntas, el alumnado realizó una búsqueda activa de otras canciones cuyo objetivo fuese la igualdad de género y la ruptura de estereotipos sexistas. Tras la búsqueda el estudiantado conversó sobre las canciones seleccionadas, evidenciando las conductas, ideas, pensamientos, roles y estereotipos, entre otros.

La segunda actividad propuesta consistió en buscar canciones en las que existieran estereotipos de género. Para ello, los estudiantes de la asignatura de lengua castellana escucharon la canción *Mujer florero*, del grupo Ella baila sola, como ejemplo. Por su parte, los estudiantes de lengua inglesa escucharon la canción *Run for your life*, de The Beatles, como muestra.

Una vez que se escucharon las canciones, se analizaron y se comentaron. Así, a modo de ejemplo, expresiones como «de mayor quiero ser mujer florero, metidita en casita yo te espero, las zapatillas de cuadros preparadas, todo limpio y muy bien hecha la cama», de la canción *Mujer florero*, en la que se presenta el estereotipo de una mujer ama de casa, o «you better run for your life if you can, little girl, catch you with another man, that's the end, little girl» de The Beatles, en la que el hombre le dice a la mujer que si la ve con otro será su fin, fueron analizadas y comentadas

puesto que presentan estereotipos de género que son obvios. Este tipo de canciones se tararean y se cantan sin pensar en su contenido.

Después de ser analizadas, el estudiantado se percató de que no solo el reggaetón ofrece canciones con estereotipos de género. Tras esta reflexión, el alumnado buscó otros ejemplos y le explicó al resto del estudiantado el tema de la canción seleccionada, el vocabulario utilizado y el estereotipo de género que ofrecía.

En la tercera actividad se propone al alumnado la búsqueda de anuncios publicitarios que rompan los estereotipos de género y otros que ofrezcan estereotipos de género. Algunos estudiantes han seleccionado como ejemplo de un anuncio que rompa los estereotipos de género el proporcionado por la marca Dove, cuyo reclamo es «La belleza es disfrutar cada edad», en español; mientras que en la asignatura impartida en lengua inglesa se escogió el anuncio de Bodyform, por presentar la menstruación tal y como es. En cuanto a los anuncios que ofrecen estereotipos de género, se han seleccionado Mr. Clean: This Mother's Day, Get Back To The Job That Really Matters, en el que se ve a una señora limpiando, supuestamente, con el producto anunciado. En la asignatura impartida en español seleccionaron el anuncio de un conocido lavavajillas (Fairy), en el que dos señoras muestran la limpieza que consiguen tras utilizar el lavavajillas.

La cuarta actividad se basa en la búsqueda de estereotipos de género en literatura, incluyendo noticias. Para ello se propone, como punto de partida, el análisis de las figuras masculina y femenina en diferentes cuentos tradicionales. A partir de ahí, el alumnado realizó una búsqueda activa de estereotipos de género en literatura, incluyendo noticias. Se expusieron dos ejemplos de noticias: «La Iglesia anglicana aconseja dejar que los niños se pongan tacones sin prejuicios», con su versión en inglés para el estudiantado de lengua inglesa: «Let boys wear tutus and high heels if they want to, Church of England says» o «Noah, el niño al que EuroDisney no dejó ser princesa», cuya versión en inglés es: «Disneyland apologises for banning boy from Princess experience». Tras leer los ejemplos ofrecidos, el estudiantado realizó una búsqueda de al menos un ejemplo de estereotipos de género en literatura y lo explicó al resto del grupo.

La quinta actividad se utilizó para que el alumnado tomara consciencia de las evidencias o indicios de igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades entre las mujeres y hombres en diferentes medios. Para ello realizaron una búsqueda de material digital que evidenciara la equidad, utilizando cada grupo la lengua trabajada en el aula. Al finalizar, se plantea un debate sobre la existencia de los estereotipos sexistas en los diferentes medios de comunicación y referentes culturales y su repercusión en la vida real.

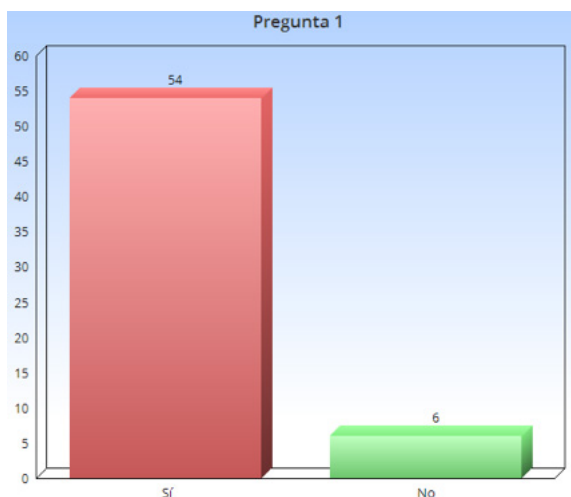
9. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La necesidad de la innovación didáctica y educativa que precisa la materia de lengua y literatura pasa por un proceso de renovación metodológica que posibilite la formación de lectores/as, pero también que posibilite el desarrollo de la capacidad

crítica. Asimismo, como explican Sánchez y Sánchez (2015), se trata de poner el énfasis en lo que el alumnado trae en el presente cotidiano, sin menoscabo de una estructura de contenidos y de un modelo de intervención, por eso hemos utilizado diferentes metodologías.

Tras los debates y el análisis de las actividades propuestas, se realizó una encuesta al alumnado participante para saber si habían sido capaces de realizar las búsquedas correctamente, siguiendo los criterios establecidos y partiendo de los ejemplos expuestos, y si habían sido conscientes de los estereotipos de género presentados en las diferentes actividades. Esta encuesta incluía seis preguntas: 1. ¿Reconoces los diferentes mensajes analizados como mensajes en pro de la igualdad de género, estereotipos de género, igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades? 2. ¿Eras consciente de los mensajes ofrecidos en los diferentes géneros analizados antes de realizar las actividades? 3. ¿Están los estereotipos de género ligados a un tipo de música o literatura concreto? 4. ¿Ha sido fácil localizar estereotipos de género en la literatura? 5. ¿Ha cambiado tu percepción sobre el tema tras realizar las actividades? 6. ¿Te han ayudado los recursos digitales a realizar las diferentes búsquedas?

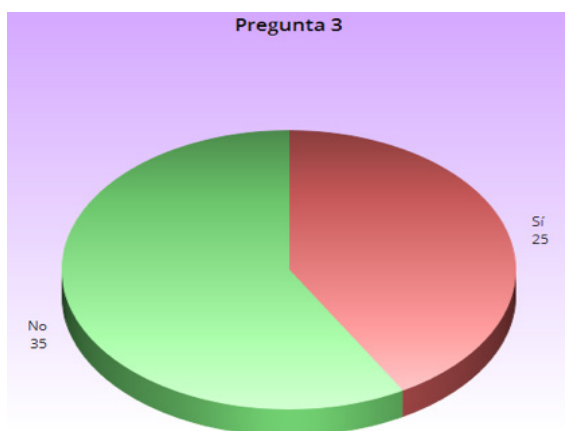
Los resultados de la primera pregunta son que 54 estudiantes consideran que han reconocido los mensajes analizados como mensajes en pro de la igualdad de género, estereotipos de género, igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades, mientras que 6 estudiantes no los han reconocido como tales:



Este resultado supone que el estudiantado es capaz de reconocer los diferentes valores como son el respeto, la tolerancia y la igualdad entre el sexo masculino y el femenino, evidenciando que su educación les permite reconocer el lenguaje sexista y el no sexista en diferentes géneros literarios y en recursos audiovisuales.

En la segunda pregunta, el 100% del alumnado encuestado considera que no era consciente de los mensajes antes de analizarlos. Esto supone la normalización de todo tipo de expresiones de discriminación por el género. Evidentemente, el/la docente debe trabajar todos los estereotipos sexistas para que el alumnado reflexione y tome consciencia de esta temática.

Por su parte, la cuestión número 3, en la que se pregunta si los estereotipos de género están ligados a un tipo de música o literatura concreto, arroja los siguientes datos:



25 estudiantes (el 41,7% del total) han respondido que los estereotipos de género están ligados a un tipo de música o literatura concreto, mientras que 35 estudiantes (el 58,3% del total) han respondido que no. Este resultado refleja la opinión que el estudiantado tenía antes de realizar la actividad y que sigue siendo la misma puesto que, aunque se han percatado de que no solo existe un estilo musical cuya letra denota la existencia de estereotipos de género, siguen asociando los estereotipos de género a un tipo de música concreto.

En las cuestiones 4, 5 y 6 el 100% de los estudiantes ha respondido que no ha sido fácil localizar estereotipos de género en la literatura, que ha cambiado su percepción sobre el tema y que los recursos digitales han ayudado a realizar la actividad. La localización de estereotipos de género en la literatura ha sido la tarea más complicada para el estudiantado puesto que existen obras que, incluso conociéndolas y siendo conscientes del contenido, no las relacionaban con estereotipos de género, volviendo a normalizar estos estereotipos desde etapas tempranas.

Tras la realización de las actividades, el alumnado ha cambiado su percepción sobre el tema al concienciarse de toda la información relacionada con los estereotipos de género que habían normalizado hasta el momento y que no la asimilaban como tal.

Los recursos digitales han sido una pieza clave en la realización de las actividades propuestas porque han facilitado las búsquedas, la colecta y la discriminación de información. No solo han podido escuchar las canciones y leer la letra de las mismas, sino que también han realizado la búsqueda de los anuncios televisivos y la visualización de los mismos, así como la búsqueda de la literatura.

Estos resultados muestran que el alumnado, mediante el análisis crítico de los diferentes recursos utilizados, ha identificado los mensajes que muestran estereotipos de género y ausencia o presencia de igualdad de género. En algunos casos, no habían sido conscientes de los mensajes hasta que no han analizado los diferentes recursos, sobre todo en el caso de las canciones y anuncios televisivos. En el caso de las canciones, a pesar de haberlas escuchado anteriormente, no habían analizado el mensaje en profundidad. Lo mismo ha sucedido con los anuncios televisivos, cuyos mensajes sexistas no les escandalizan. Esto sucedía tanto en lengua inglesa, como en lengua española, aunque es evidente que en lengua inglesa no habían sido conscientes del contenido y el significado de la letra que en la mayoría de los casos eran capaces de entonar. El estudiantado no asimila el mensaje que proporcionan las canciones, puesto que solo evalúan el ritmo de las mismas, sin detenerse a asimilar el contenido.

10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien es cierto que, según Castillo y Gamboa (2013), la igualdad de género debe ir ligada a un proceso de aculturación para modificar las concepciones y prácticas socialmente aprendidas, los educadores deben priorizar la coeducación y la enseñanza en valores. Además,

tal y como expresan Garaigordobil y Durá (2005), el sexismo es un conjunto de creencias compartidas sobre los atributos asociados a mujeres y hombres que provocan una diferenciación por razón de sexo, produciendo situaciones de desigualdad (especialmente en el caso de las mujeres) y favoreciendo la discriminación. No obstante, el sexismo puede y debe ser superado (Azorín, 2015: 47).

Así, el sistema educativo, y, por ende, la escuela, debe contribuir a crear una sociedad en la que no exista diferenciación por razón de sexo.

El objetivo de este estudio ha sido la realización de una propuesta didáctica para determinar si la igualdad de género en diferentes ámbitos culturales y educativos tiende a aumentar o a disminuir y si el alumnado es consciente del mismo. Para ello se han expuesto cinco actividades que el estudiantado ha realizado en el aula, tanto en lengua inglesa como en lengua española, en las que se han analizado la igualdad de género, el papel masculino y femenino y los conceptos de estereotipo de género y equidad. Tras estas actividades, el alumnado ha contestado a un breve cuestionario para evaluar si las actividades han sido útiles en cuanto a la propuesta inicial. Este estudio ha ayudado a que el estudiantado analice si ha desaparecido la discriminación por razón de sexo en diferentes ámbitos sociales y

culturales, utilizando para ello las nuevas tecnologías, aunque se deben programar más propuestas didácticas sobre este tema para hacer un estudio más exhaustivo.

Los resultados evidencian la necesidad de trabajar la igualdad de género en el aula, puesto que así el alumnado será capaz de discernir los mensajes que existen en diferentes géneros localizados a través de medios digitales, puesto que hay mensajes sexistas que se han normalizado, aun siendo conscientes de que proponen la desigualdad. Además, el estudiantado ha reflexionado sobre la equidad de género, tema que podrán adaptar a las aulas teniendo en cuenta que serán futuros docentes.

Por otro lado, esta propuesta acentúa la utilidad de las nuevas tecnologías para la enseñanza de la equidad de género no solo en la lengua materna, sino también en la enseñanza de lengua inglesa, que se puede extrapolar a otras lenguas extranjeras, evidenciando que la igualdad de género es un tema que se puede observar en diferentes culturas. Los resultados, obtenidos a través de una encuesta al alumnado, revelan la necesidad del análisis y estudio de la igualdad de género en diferentes modalidades puesto que, aunque el estudiantado ya ha tomado conciencia de que la igualdad, los derechos, responsabilidades y oportunidades no dependen del sexo, todavía escuchan canciones, ven anuncios en televisión y leen textos en los que la desigualdad y los estereotipos de género son evidentes, llegando a normalizar y a no considerar la importancia de esos mensajes que invaden nuestro día a día y que normalmente están influenciados por las culturas en las que el grupo que ostenta el poder impone sus normas.

A modo de conclusión, se establece que las posibilidades de las nuevas tecnologías son innumerables ya que ofrecen la oportunidad de aprender usando ejemplos reales, fomentando la capacidad crítica y las técnicas de investigación. En cuanto a la igualdad de género, es evidente que los medios de comunicación influyen en la socialización de género. Es por ello que el estudiantado debe ser consciente de todos aquellos mensajes que aparecen en su contexto social para poder luchar contra los mismos y no ayudar a fomentarlos ni a normalizarlos. Para ello se debe abogar por la coeducación como modelo para erradicar la educación diferencial entre hombres y mujeres, puesto que hay que construir referentes culturales que ayuden a establecer una identificación igualitaria para que el profesorado sea capaz de transmitir esta igualdad de género al estudiantado.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azorín, C. (2015). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 45-60.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cantón, I. (2008). El espacio y el género en los centros educativos. En C. Jiménez y M. G. Pérez (Eds.). *Educación y género. El conocimiento invisible* (pp. 367-387). Madrid: UNED.
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (1), 1-16.

- Colás, P. y Bolaños, L. (2010). Educación Inclusiva en género: aplicaciones en la práctica. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 1 (3), 61-77.
- Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: De Bolsillo.
- Dueñas, D.; Pontón, P., Belzunegui, Á. y Pastor, I. (2016). Expresiones discriminatorias, jóvenes y redes sociales: la influencia del género. *Comunicar*, 46, 67-76.
- Espinar, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar*, 29, 129-134.
- Friedan, B. (2016). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2005). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y Salud*, 17 (2), 127-149.
- García, M. y Pérez, L. (22 de noviembre de 2016). La revolución feminista de las palabras. *Eldiario.es*. Disponible en https://www.eldiario.es/catalunya/opinions/revolucionpalabras_6_582751754.html.
- Kollontai, A. (1976). *Marxismo y revolución sexual*. Madrid: Castelleto.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Ley (1/2010, de 26 de febrero). Ley canaria de igualdad entre mujeres y hombres.
- Ley (1/2010, de 26 de febrero). Estrategia para la Igualdad de Mujeres y Hombres 2013-2020.
- Liceras, A. (2005). Medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, 109-124.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. En *II Congreso Internacional de Didáctiques*. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/132550046.pdf>.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativas para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21, 187-227.
- Marina, J. A. (2006). *Anatomía del miedo*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14, 129-151.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Miguel, A. de (2018). *Neoliberalismo sexual*. Madrid: Cátedra.
- Millet, K. (2018). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Moi, T. (1988). *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra.
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 12, 267-286.
- Núñez, M. P. y Liébana, J. A. (2004). Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información. *Comunicar*, 22, 39-45.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Disponible en <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>.

- Pinto, T. (20 de diciembre de 2017). La mayoría de los adolescentes es incapaz de identificar el machismo en la publicidad. *Eldiario.es*. Disponible en https://www.eldiario.es/sociedad/publicidad_sexista-adolescentes-micromachismos-ciencia_0_720228387.html.
- Pizán, C. de (2013). *La ciudad de las damas*. Madrid: Siruela.
- Rendueles, C. (2013). *Sociofobia*. Madrid: Capitán Swing.
- Rocher, G. (1980). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Romero, S. y Lugo, M. (2014). Diagnóstico de actitudes hacia la igualdad y la coeducación. La perspectiva del profesorado de institutos de educación secundaria. En *V Congreso Universitario Internacional de Investigación y Género*, (pp. 1035-1059). Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/41074>.
- Sáez, B. (2011). Texto y literatura en la clase de ELE. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts y J. J. Sánchez (pp. 57-68). (Coords.). *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf.
- Sánchez, L. y Sánchez, A. (2015). La educación emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, 452, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en www.cuadernosdepedagogia.com/.../Documento.aspx?...8...
- Segura, C. (2001). Las fuentes literarias en la Historia de las Mujeres. En C. Segura Graíño (Coord.). *Feminismo y misoginia en la literatura española. Fuentes literarias para la Historia de las Mujeres* (pp. 43-59). Madrid: Narcea.
- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos*, 4, 7-20.
- Suárez, B. (2000). La segunda ola feminista: teorías y críticas literarias feministas. En B. Suárez, B. Martín y M. J. Fariña (Eds.). *Escribir en femenino* (pp. 25-39). Barcelona: Icaria.
- Suárez, B. (2013). Cuando las lesbianas éramos mujeres. En B. Suárez (Ed.), *Las lesbianas (no) somos mujeres* (pp. 15-50). Barcelona: Icaria.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 23-45.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Tylor, E. B. (1871). La Ciencia de la Cultura. En J. S. Kahn (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales* (pp. 29-46). Barcelona: Anagrama.