



**Universidad**  
Zaragoza

# **Trabajo Fin de Grado**

**Coeducación: delimitación conceptual y evolución histórica**

Autora

**Laura Villar Fustero**

Directora

**María del Rosario Tobeña Arasan**

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación – Huesca

Año académico 2019-2020

**INDICE:**

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>1. COEDUCACIÓN .....</b>	<b>7</b>
1.1. Sexo y género.....	7
1.2. Igualdad de género .....	10
1.3. Evolución histórica.....	13
<b>2. IDENTIDAD DE GÉNERO .....</b>	<b>21</b>
<b>3. COEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INFANTIL.....</b>	<b>23</b>
3.1. Beneficios.....	23
3.2. Elementos a tener en cuenta .....	24
3.2.1. Familia.....	24
3.2.2. Medios de comunicación.....	25
3.2.3. Lenguaje no sexista .....	25
3.2.4. El espacio .....	26
3.2.5. Material y recursos didácticos .....	28
<b>4. APLICACIÓN PRÁCTICA .....</b>	<b>31</b>
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>34</b>

**Coeducación: delimitación conceptual y evolución histórica.**

**Coeducation: conceptual delimitation and historical evolution**

- Elaborado por Laura Villar Fustero.
- Dirigido por María del Rosario Tobeña Arasanz.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio 2020.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 11.448

**Resumen**

Se revisan los conceptos teóricos de igualdad de género y se profundiza en su evolución histórica. Se define el concepto de identidad de género. Posteriormente se analiza el concepto de coeducación y los beneficios que tiene para la etapa de Educación Infantil. Se estudia la relación de algunos elementos con la coeducación, en concreto, la familia, los medios de comunicación, el lenguaje, los espacios y los materiales. Y, por último, se plantea un instrumento de diagnóstico de las necesidades en coeducación que pueda tener un centro, en concreto en la etapa de Infantil.

**Palabras clave**

Coeducación, igualdad de género, educación infantil.

**Abstract**

The theoretical concepts of gender equality are revised and a more in depth historical evolution is carried out. The concept of gender identity is defined. Then, the concept of coeducation and its benefits in pre-school education are analysed. Similarly, the relationship of certain elements in coeducation, in particular, the family, the media, the language, the surroundings and the materials are studied. And finally, a diagnosis of the needs in coeducation that the centre could have in particular in pre-school education, are contemplated.

**Keywords**

Coeducation, gender equality, pre-school education

*Decía María Zambrano que educar es preparar para la libertad, preparar a cada chico y a cada chica para que sea quien desea ser, para que “se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él”*

*(citado por Blanco, 2007)*

## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera agradecer a todas aquellas personas que me han apoyado y ayudado durante el camino que me ha conducido hasta este momento, ya sea de manera directa o indirecta.

En primer lugar, agradecer a mis padres, por la educación y enseñanza que me han dado, por mostrarme que puedo ser capaz de lograr todo aquello que me proponga con constancia y esfuerzo, como habéis hecho vosotros toda la vida. También agradecer al resto de mi familia, por transmitirme vuestra alegría día a día, a pesar de las circunstancias. Es por ellos, por quienes decidí embarcarme en la aventura de luchar por mis sueños y estudiar para ser maestra de Educación Infantil.

En segundo lugar, a todos los maestros y maestras que han formado parte de mi vida, especialmente a los que marcaron mi camino de pequeña de tal manera, que me han llevado a estudiar su profesión. Sin olvidar a todos aquellos que me han ayudado a formarme, por su paciencia, esfuerzo y dedicación, a pesar de que me quedan muchas experiencias y aprendizajes por delante. Sin olvidarme de Charo, mi directora del Trabajo de Fin de Grado (TFG), quien me ha ayudado, acompañado y guiado en esta trayectoria final del grado.

Por último, quiero mostrar mi agradecimiento al Colegio Público “La Jota”, en el que realicé mis prácticas escolares del último curso y no puedo sentir más orgullo por esa decisión. El haber realizado las prácticas en este colegio, no hizo más que confirmarme que quería trabajar en un aula de Infantil. Es verdad que nunca tuve dudas respecto a mi futuro, pero lo que sentí en esa clase, con su maestra y el alumnado, fue maravilloso. No tengo palabras para describir como me hicieron sentir durante las prácticas. Su maestra, Loli, me trató como si fuera una maestra más del centro, guiándome, aconsejándome y enseñándome mil cosas al día. Mientras que, ver a los niños y niñas crecer y aprender durante esos cuatro meses, fue tan especial como mágico.

## INTRODUCCIÓN

En el presente TFG se va a investigar, analizar y reflexionar sobre el concepto de coeducación, su evolución histórica y los factores relacionados. También se va a diseñar un proyecto coeducativo para la etapa de Educación Infantil.

El término coeducación hace referencia a la acción de enseñar y educar conscientemente a niños y niñas por igual, eliminando cualquier tipo de discriminación que pueda existir en función del sexo de cada uno de ellos o ellas. La introducción de este concepto en las aulas favorece que cada alumno/a pueda construir su propia identidad, respetando a ambos sexos, superando las pautas culturales sexistas y los estereotipos que, hoy en día, aún están presentes en nuestra sociedad, a pesar de los avances producidos en muchos ámbitos durante los siglos XX al XXI.

Como señala Amparo Tomé “la escuela es el agente socializador (junto con la familia, medios de comunicación, etc.) que va a transmitir una cultura, valores y unos procedimientos determinados” (Tomé, 2002, p. 49). Uno de los valores más importantes que debe transmitir son los de respeto e igualdad. Además, la escuela potencia el desarrollo integral de todas las capacidades del alumnado, en Educación Infantil, adquiere un papel relevante, porque se inicia el desarrollo de la identidad personal y la identidad de género.

El currículo aragonés de Educación Infantil (Orden de 28 de marzo de 2008) menciona como una de sus finalidades la igualdad entre niños y niñas. Hay una orientación didáctica que por su claridad merece la pena ser destacada:

Un importante reto de la escuela infantil es la introducción de actividades que permitan la adquisición de hábitos y actitudes relacionadas con la convivencia y la resolución pacífica de los pequeños conflictos, la aceptación de la diversidad cultural, la igualdad entre niños y niñas, la educación para la salud, el inicio en la educación vial, en el cuidado y respeto del medio ambiente cercano y la educación como incipiente consumidor (BOA, 2008, p. 4957).

## 1. COEDUCACIÓN

### 1.1. Sexo y género

El término coeducación, en un concepto generalista que hace referencia a la educación conjunta de grupos de población: diversos, distintos y plurales, pero un uso más particularista puede hacer referencia a la educación conjunta, en convivencia, integral e igualitaria de niños y niñas, que es el tema que se va a desarrollar en este trabajo (Yugueros, 2015, p. 62).

Antes de pasar a explicar el concepto de coeducación es importante diferenciar dos términos: sexo y género. “Fue en la década de los setenta del pasado siglo cuando se comenzó a distinguir entre los conceptos de sexo y género” (Jiménez y González, 2011, p. 199). El sexo se refiere a “características biológicas, es decir, genéticas, endocrinas y neurológicas que determinan dos formas de ser o la realidad, hembra, macho, mujer y varón” (Jiménez y González, 2011, p. 199). A menudo se define a cada uno de los sexos en función de las diferencias que cada uno presenta en la reproducción humana. “El género se refiere a los papeles, estereotipos, expectativas que cada sociedad atribuye a cada uno de los grupos sexuales y que conforman dos formas de estar en el mundo o masculinidad y feminidad” (Jiménez y González, 2011, p.199). Por tanto, el sexo señala a lo biológico del ser humano y el género a una construcción cultural.

Desde los grupos más reflexivos y responsables se señala que carece de sentido polemizar en torno a la distinción, dado que en la especie humana aún el sexo está socializado. El apareamiento humano se ha ido distanciando del mero ayuntamiento animal en la medida en que ha ido evolucionando la especie humana. La cultura ha ido creando ritos, mitos, valores y contravalores en torno al sexo. Sería la socialización cultural del sexo. El género es la socialización diferenciada de los sexos (Jiménez y González, 2011, p.199).

Por tanto, como afirma Yugueros (2015) existe una diferenciación biológica de base, pero es a través del proceso de socialización posterior por el que aprendemos a ser hombres o mujeres. “La feminidad y la masculinidad es resultado de la construcción cultural y del aprendizaje social” (Lomas, 2007, p. 24). A cada uno de los géneros la sociedad le ha atribuido unos roles y unas normas de conducta que cambian en cada cultura y sociedad y han variado mucho a lo largo de la historia. Son atribuciones arbitrarias hechas por el sistema sociopolítico de cada momento histórico. A estas

atribuciones que cada sociedad concede al género se les denominan roles de género o identidades de género, y en época más reciente de la masculinidad y la feminidad. Yugueros afirma que los roles de género están muy presentes en nuestra sociedad, por ejemplo, en relación a los espacios que cada uno ocupa, los hombres el espacio público y las mujeres el privado:

Continúan vigentes los estereotipos y mitos de género, con respecto a los espacios no igualitarios donde pueden interactuar los hombres y las mujeres: unos el espacio social y las otras el espacio doméstico, y eso a pesar de la implementación de programas de sensibilización en este tema. Inexorablemente, todavía seguimos en estos estadios sociales, si continuamente observamos que los niños y las niñas aprenden que unos y otras tienen espacios diferentes. Los niños realizan actividades de riesgo, estereotipando las normas establecidas socialmente, afianzando la masculinidad tal como nuestra sociedad la percibe, y a las niñas se les anima a jugar a ser madres y cuidadoras (Yugueros, 2015, p. 65).

La separación por roles de género no sólo sigue existiendo en los juegos y juguetes que utilizan los niños en su infancia, también se aprecia en el ámbito de la expresión de los sentimientos. El rol de género atribuye a las mujeres la cualidad de la sensibilidad. Sin embargo, los hombres tienen la capacidad de sentir igual que las mujeres, pero la sensibilidad no es una cualidad que tradicionalmente haya asumido el rol masculino, más bien al contrario, los hombres debían ocultar y reprimir sus sentimientos. Está bien visto que las niñas exterioricen y muestren lo que sienten, pero no es adecuado que lo hagan los niños. Como expone Asturias (1997) la masculinidad tradicional permite que el hombre exprese su agresividad, su autoridad, su ira, pero no la ternura, el amor, la tristeza o el dolor, que es asumido por el rol femenino. Lomas afirma en el mismo sentido que:

Hombres y mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo inicial distinto sino porque nuestra socialización es distinta...no es sólo el efecto natural e inevitable del azar biológico sino también, y, sobre todo, el efecto cultural de la influencia de una serie de factores familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales (Lomas, 2007, p. 25).

Por tanto, la feminidad y la masculinidad se aprenden.

No hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual... sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades. (Badinter, 1992, citada en Lomas, 2007, p. 12).

Según Yuqueras (2015) existe un Modelo masculino tradicional patriarcal (MMTP) que se aleja de la expresión de los sentimientos y el contacto corporal, atribuido a lo femenino.

Bonino (2002) plantea el Modelo social de la masculinidad tradicional hegemónica (MMTH). Este modelo aporta unos valores matrices que son: autosuficiencia, belicosidad, autoridad sobre las mujeres y valoración de la jerarquía. Los hombres a través del proceso de socialización interiorizan desde la niñez unas normas que asumen y reproducen en su vida adulta, tales como, por ejemplo, saber controlarse y controlar a los demás, ser lógicos, seguros de sí mismos, competitivos o arriesgados.

Yuqueros (2015) afirma que la construcción de la masculinidad tradicional se produce por el impacto de tres factores:

- Imitación de los prototipos de hombre que aparecen en los medios de comunicación que muestra a los niños el prototipo de hombre valiente, agresivo y competitivo.
- Presión en el grupo de amigos donde se permite y se visibiliza el rol masculino, lo que está bien que hagan los niños y lo que no. Normalmente el líder del grupo representa a la perfección este papel.
- No tener otros modelos masculinos ya que a veces en el hogar el padre está ausente o el modelo de masculinidad que transmite es el tradicional. En la escuela la mayoría de los docentes son maestras.

El modelo de masculinidad tradicional según Lomas (2007) se asienta en una doble falacia:

- La superioridad del hombre que se sitúa de forma natural y legítima por encima de la mujer. Se ha denominado la mirada androcéntrica de la masculinidad hegemónica.
- La validez de la heterosexualidad y rechazo de otras formas de sexualidad.

Este modelo de masculinidad tradicional es malo para las mujeres, porque no las respeta ni reconoce sus potencialidades, pero también es negativo para el hombre, porque exige un control de la propia identidad y del comportamiento que produce infelicidad.

Propicia la formación de una persona omnipotente, negadora de su vulnerabilidad, poco flexible, unidireccional, que no sabe soportar ni elaborar el sufrimiento y que soporta mal los cambios en su posición social. Y por otro lado, produce importantes problemas de salud en los varones (Bonino, 2020, p. 182).

En definitiva, no respeta ni potencia el desarrollo de la diversidad individual.

Sin embargo, como afirma Lomas (2007):

Cada vez son más los hombres que valoran el ámbito de las emociones y de los afectos antes que el éxito profesional o la erótica del poder, cada vez son más los hombres que comparten las tareas domésticas y familiares con sus compañeras, cada vez son más los hombres que aprenden del saber de las mujeres a mirar el mundo de otras maneras...hombres que no se identifican con los arquetipos tradicionales de la virilidad, hombres para los que la masculinidad hegemónica es no sólo injusta sino también una hipoteca de sufrimiento y de infelicidad en sus vidas que ya no están dispuestos a pagar, hombres que ensayan otros diálogos, otras formas de vida, otras conductas orientadas a fomentar una convivencia equitativa con las mujeres (Lomas, 2007, p. 33-34).

## **1.2. Igualdad de género**

Según Jiménez y González (2011) el término de igualdad tiene diferentes vertientes, una de ellas es la igualdad de oportunidades.

En la historia reciente de la humanidad la mujer ha sufrido situaciones en las que ha sido tratada de forma injusta por el hombre. En buena parte del siglo XX las mujeres no tenían derecho al voto o no podían gestionar su propio patrimonio económico y

necesitaban la autorización de su padre o su marido para hacerlo. Estos datos ejemplifican la falta de equidad y de igualdad de oportunidades en las que ha vivido, y aún vive, la mujer en buena parte del mundo. En este sentido Jiménez y González (2011) afirman que:

La justicia, como equidad, exige una distribución igual de determinados bienes primarios, como las libertades públicas y la igualdad de oportunidades, y una distribución de otros bienes, que beneficie a los más desfavorecidos. En esta concepción tiene plena justificación las medidas de discriminación positiva y las destinadas a hacer visible lo que socialmente se ha considerado invisible, como ignorar el valor económico y social del cuidado del hogar y de los seres dependientes, el desigual salario por igual trabajo o el maltrato femenino, fenómenos por los que la mujer ha estado y está en el lado de los perdedores (Jiménez y González, 2011, p. 199).

Ante la falta de equidad y las situaciones de discriminación que ha sufrido y sufre la mujer en todos los ámbitos de la vida, ha surgido la necesidad de trabajar de forma transversal, es decir desde muchos ámbitos, para lograr la igualdad de género o igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y la educación es uno de estos campos.

La igualdad es un término no sólo social, también legal. La Constitución española (1978) menciona en su artículo 9.2 que:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (BOA, 1978, p. 4).

También en el artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) proclamados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se dice que: “toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (ONU, 1948, p.2).

Posteriormente en el año 2000 la ONU proclamó los denominados Objetivos del Desarrollo del Milenio, en los que marcaba unas líneas de trabajo para el siglo XXI. El número 3 se refiere a promover la igualdad de género y la autonomía de las mujeres.

Siguiendo a Jiménez y González (2011), merece la pena destacar, la importancia que tuvo la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en 1995 en Beijing (China) porque visibilizó las desigualdades que en todo el mundo sufrían las mujeres. Los datos reflejan que la mujer estaba siendo discriminada a nivel educativo (más del 70% de los analfabetos del mundo tienen cara de mujer), económico (el 75% de los pobres de todo el mundo son mujeres, es escasa la presencia de las mujeres en estructuras de poder financiera y económica) o en relación a la violencia familiar que está presente en todas las sociedades del mundo.

A partir de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer aparece el término de perspectiva de género. Es un marco de referencia para el análisis crítico de la realidad desde el papel que desempeñan los hombres y las mujeres en los diferentes ámbitos de la sociedad. Desde la perspectiva de género se analizan, por ejemplo, hechos históricos, datos económicos, estereotipos sociales o experiencias educativas, con el objetivo último de eliminar cualquier tipo de discriminación que sufran las mujeres y los hombres y hacer que ambos estén presentes y visibles.

El análisis de la historia de la educación desde la perspectiva de género da como resultado la diferenciación de varios tipos de escuela en base al tratamiento que se le ha dado al género. Como queda explicado por el Gobierno de España, Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer (2008):

- a. *La escuela segregada:* Se trata de un centro escolar donde el alumnado se separa física y curricularmente en función del sexo masculino o femenino. La igualdad de oportunidades y derechos no se considera importantes, ya que son innecesarios dadas sus funciones en la sociedad.
- b. *La escuela mixta:* Se basa en el principio democrático de igualdad entre todas las personas que componen la sociedad, lo que lleva a una educación conjunta e igualitaria en el ámbito curricular, físico y pedagógico. En esta modalidad escolar se premian los méritos y esfuerzos.
- c. *La escuela coeducativa:* Incorpora la diversidad de género como diversidad cultural. Este modelo parte de que la escuela transmite valores diferenciadores de

hombres y mujeres que se han asumido tradicionalmente. Trata principalmente de la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales. Enfoca en los niños y niñas una atención específica a las necesidades de cada uno (Gobierno de España, 2008, p. 14-15).

La coeducación implica la necesidad de valorar a todas las personas, sin minusvalorar a ninguna de ellas, sin imponer modelos socioculturales andrógenos ni de otro tipo, pretende lograr el desarrollo pleno de mujeres y hombre, complementándose.

A continuación, Cruz explica el significado del término de coeducación, con mucha claridad, atendiendo a su origen y evolución:

La coeducación, que se limitó en sus primeros pasos a desvelar cómo la escuela mixta continuaba marginando a las alumnas, ha adoptado una perspectiva mucho más amplia, su objetivo es un cambio de paradigma educativo. Para algunas posiciones, la escuela mixta no ha conseguido la igualdad en la educación de hombres y mujeres, ya que, si bien niños y niñas se educan en los mismos centros, el modelo pedagógico dominante tiene un carácter androcéntrico. En los últimos años ha comenzado a implantarse la coeducación como método de intervención que va más allá de la educación mixta y cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades y las individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo. La coeducación es, por tanto, educar desde la igualdad de valores y por el rechazo a toda forma de discriminación (Cruz, 2004, p. 106).

La coeducación no implica solo una educación basada en la igualdad de género, también supone asumir el respeto a la idiosincrasia y singularidad de cada individuo para que pueda desarrollar sus potencialidades. Y, por tanto, el respeto a la diversidad y a las diferencias que existen entre cada uno.

### **1.3. Evolución histórica**

Viñao (2009) explica que, en el siglo XVIII, la sociedad era mayoritariamente analfabeta y había muchas diferencias de acceso a la cultura entre hombres y mujeres. Destaca a la figura de Rousseau, filósofo y pedagogo de la época, que a través de libro “El Emilio”, explicaba como Emilio recibía educación para tener independencia económica y poder ser activo socialmente mientras que Sofía aprendía tareas

domésticas y a someterse al hombre. Es una de las primeras referencias literarias que hacen evidente la desigualdad.

Durante el siglo XIX, según Sarasúa (2002) la posición sociolaboral de la mujer era muy inferior a la del hombre, existía una gran desigualdad profesional. En el mercado de trabajo se producía una segregación ocupacional entre hombres y mujeres y los trabajos se definían por el género, había oficios específicamente para hombres y otros que solo hacían las mujeres. Era prácticamente imposible intercambiar el trabajo asignado a cada género. Esto provocaba que mujeres y hombres tuvieran más desarrolladas ciertas aptitudes y habilidades, y se interpretaba como que, de forma natural, el hombre estaba preparado para realizar unos trabajos y la mujer nacida capacitada para hacer otros. En realidad, era una forma de perpetuar la desigualdad.

Como describe Real (2012) en España, tras aprobarse por la Cortés de Cádiz la Constitución de 1812, el gobierno liberal intentó aprobar una ley educativa, conocida como el Informe Quintana, que pretendía instaurar una educación libre, gratuita y que garantizara una instrucción igual para hombres y mujeres. Sin embargo, el gobierno fue derogado en 1814 y la ley nunca se puso en marcha. En su lugar se aprobó el denominado Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino, que consideraba que la educación era el medio para aprender las capacidades y aptitudes necesarias de cara al futuro personal y laboral del estudiante. En ella se recogen argumentos como: “A las niñas se les enseñarán labores propias del sexo; á saber: Hacer calceta, cortar y coser las ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes, ú otras que suelen enseñarse á las niñas” (Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino, citado por Real, 2012, p. 45).

Tras la muerte de Fernando VII, sube al trono Isabel II y ocupa el reinado hasta la revolución de 1868. Según Montero (2009) en esta época nuestro país sufría un importante retraso educativo respecto a otros países de Europa, la inversión pública en educación era escasa y muy pocas familias tenían recursos para que sus hijos o hijas estudiaran. La gran mayoría de las escuelas eran segregadas y el número de escuelas mixtas era insignificante. Aproximadamente el 80% de las escuelas que había eran masculinas y el 20% femeninas. De Gabriel (1997) explica como en 1860, el censo de población española era 15.673.481 personas, de los cuales 11.837.391 eran analfabetos y, además, de esta última cantidad 6.802.846 eran mujeres. El Estado financiaba las

escuelas de niños, pero la gran mayoría de las escuelas de niñas eran financiadas por las propias familias, lo que provocaba que solo las hijas de familias con recursos asistieran a las escuelas. Según De Gabriel (1997) los padres, en general, tenían poco interés por la educación de sus hijas. Hay que tener en cuenta que no había obligatoriedad de llevar a los niños y niñas a la escuela y el acceso femenino a estudios superiores era prácticamente nulo. En 1857 se aprobó la denominada Ley Moyano, según Montero (2009), uno de los objetivos de esta ley era reducir el analfabetismo en España. Fue la Ley Moyano la que organizó la educación en tres niveles educativos y obligó a la asistencia obligatoria de los niños y niñas a las escuelas hasta los 14 años, a pesar de que la mayoría de las familias, necesitaban que sus hijos/as trabajasen a edades muy tempranas. La Ley Moyano fue muy importante y contribuyó al descenso progresivo del analfabetismo en España.

A principios del siglo XX, según Cortada (1999), el número de personas analfabetas en España había disminuido sustancialmente. Sin embargo, la sociedad discriminaba a las mujeres y la educación reproducía este sistema de valores. Se consideraba que el papel de las mujeres en la sociedad era el cuidado del hogar y la crianza de los hijos, si alguna trabajaba fuera del hogar, podía acceder a labores manuales, como la industria textil. Los hombres ocupaban todos los ámbitos profesionales. Las escuelas reproducían esta división laboral y perpetuaban la desigualdad de género. Se impartía una educación segregada, donde los hombres aprendían destrezas necesarias para el trabajo y a las mujeres se les enseñaba a coser y a cuidar del hogar. El número de escuelas mixtas era insignificante, sólo existían en pueblos muy pequeños donde no podían permitirse tener escuelas separadas de niños y niñas.

Una de las primeras referencias de escuela mixta en España, es la creada por Ferrer i Guardia en Barcelona en 1900, llamada Escuela Moderna, que fue clausurada en 1906.

Durante el reinado de Alfonso XIII, el gobierno de Canalejas nombró en 1910 a Emilia Pardo-Bazán como consejera de Instrucción Pública. Se publicó el Decreto del 8 de marzo de 1910 por el que tanto hombres como mujeres podían acceder a la Enseñanza Superior y también realizar oposiciones a maestros y maestras, no sólo en

colegios, sino en puestos del Ministerio de Instrucción pública. Esto dio lugar a la creación del Primer Instituto de Segunda Enseñanza para la Mujer.

Según De Gabriel (1997) durante la Segunda República (1931-1936) se promulgó la Constitución de 1931 y en los artículos 48, 49 y 50 se establecía que la Enseñanza Primaria era obligatoria, gratuita, laica e igualitaria para niños y niñas. El gobierno concedió mucha importancia a la educación, la asistencia a la escuela continuó siendo obligatoria hasta los 14 años, se adoptaron medidas para mejorar su organización y se utilizaron metodologías más avanzadas traídas de Francia, Dinamarca o Noruega. Se extendió el movimiento pedagógico denominado la “Escuela Nueva”, promovido por pedagogos de la talla de Ovide Decroly, John Dewey o Jean Piaget. Defienden entre otros principios que el paidocentrismo, es decir, que el niño es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. El gobierno detecta que son necesarios más puestos escolares, pero no tenía suficiente dinero suficiente para construir escuelas para ambos sexos, e intentó hacer escuelas mixtas, aunque esto provocó un gran rechazo.

En 1931 con el comienzo de la Guerra Civil se interrumpe el proceso de renovación pedagógica iniciado en la Segunda República. En 1945 se promulga la Ley de Enseñanza Primaria por la que se imponía la separación de sexos en las escuelas por razones de índole moral y de eficacia pedagógica y se consideró que algunos contenidos eran “inapropiados para la mente femenina”. Mayordomo (1999) cita a Pilar Primo de Rivera, Delegada Nacional de la Sección Femenina, quien afirmaba:

La mujer tiene la obligación de saber todo lo que podríamos llamar la parte femenina de la vida; la ciencia doméstica es quizá su bachillerato. Un arquitecto no puede ser bueno si no dibuja bien; un ingeniero, sin el conocimiento de las matemáticas, sería un fracaso; lo mismo sucede con las mujeres: su base fundamental es la casa; guisar, planchar, zurcir, etc. Son otros tantos los problemas, que en un momento dado deberá resolver, por lo tanto, debe capacitarse para ellos (Mayordomo, 1999, p. 259).

En 1970 se publica la Ley General de Educación (LGE) que prolonga la escolaridad obligatoria dos años más, hasta los catorce años. Persisten muchas escuelas segregadas junto a otras mixtas. La dictadura franquista acaba en 1975. En 1978 se aprueba la Constitución Española y en el artículo 14 se señala 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” (BOA, 1978). En el artículo 27 se especifica que:

1. Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. La educación centra como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales... (BOA, 1978).

Cortada (1999) explica que, tras la muerte de Franco en 1975, el movimiento feminista organiza las Jornadas de la Liberación de la Mujer en las que se exige una educación mixta en todos los niveles educativos, además de la supresión de ciertos materiales didácticos discriminatorios para la mujer.

Numerosas leyes educativas han ido apareciendo en la historia reciente de España, en todas ellas se ha garantizado el acceso y la permanencia en igualdad al sistema educativo. Cada gobierno ha promulgado su propia reforma, lo que ha producido gran inestabilidad en el funcionamiento del sistema educativo, que requiere de consensos y de acuerdos para superar los vaivenes políticos y mejorar en profundidad la calidad educativa en nuestro país. En 1980 el Gobierno de Unión de Centro Democrático (UCD) aprueba la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE) que desarrolla el artículo 27 de la Constitución, pero no llegó a aprobarse, en 1981 se produjo el golpe de estado del general Tejero y en 1982 tras unas elecciones generales entra a gobernar el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). En 1985 se publica la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), garantizaba el pluralismo educativo y la equidad de los diferentes centros docentes. En 1990, se aprobó la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), que prolongó la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y reorganizó las etapas y niveles educativos. Además, se creó la materia de Educación para la Ciudadanía para impulsar la educación en derechos, los principios democráticos y los valores de respeto e igualdad. Incluyó contenidos de tipo actitudinal, que complementaban los conceptuales y procedimentales. Introdujo en el currículo los denominados temas transversales, como por ejemplo, la igualdad entre hombres y mujeres, la educación intercultural o la educación para la salud.

En 2002, el gobierno del Partido Popular (PP) aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que no llegó a aplicarse por el cambio de gobierno que deroga esta ley y da continuidad a la LOGSE. En 2006 se publica la Ley Orgánica de Educación (LOE), en la que, como señala el Gobierno de España, a través del Ministerio de Igualdad (2008), en varios apartados refleja la importancia del trabajo de la coeducación en las aulas:

- a. *En el preámbulo: (...)* entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, 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.
- b. *En el Capítulo I, art. 1:* El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira entre otros principios en el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- c. *En el Capítulo II, art. 17:* La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan, entre otras cosas, conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- d. *En el Capítulo III, art. 102:* Los programas de formación permanente (del profesorado) deberán incluir formación específica en materia de igualdad.
- e. *En el Capítulo III, art. 151:* Una de las funciones de la inspección educativa será la de velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.
- f. *Disposición adicional vigesimoquinta:* Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley (Gobierno de España. Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer, 2008, p. 24).

Para reducir las desigualdades de género en la sociedad en 2004 se publicó la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en la que se afirma:

La violencia de género se enfoca por la Ley de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación. La conquista de la igualdad y el respeto a la dignidad humana y la libertad de las personas tienen que ser un objetivo prioritario en todos los niveles de socialización. La Ley establece medidas de sensibilización e intervención al ámbito educativo (BOA, 2004, p. 42167).

En 2013, el gobierno del PP, publica la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que desde el punto de vista de la igualdad de género ha sido criticada en algunas ocasiones.

El Gobierno de Aragón en 2007 aprobó el I Plan estratégico para la igualdad de hombres y mujeres en Aragón. Pretende aumentar la coordinación institucional en materia de igualdad de género, ser un motor de transformación social, contribuir a crear el estado del bienestar con perspectiva de género y aplicar políticas de igualdad en la economía y el empleo.

Posteriormente se publica la Orden ECD/1003/2018, por la que favorece la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. En ella se propone que cada centro elabore un Plan de Igualdad siguiendo tres fases: diagnóstico de la situación de convivencia e igualdad en el centro, diseño de actuaciones que potencien la convivencia positiva y las relaciones de igualdad en materia de género y, por último, el plan contempla la implementación de actuaciones de igualdad y evaluación de las mismas.

En el artículo 11 de la Orden ECD/1003/2018 el Gobierno de Aragón marca unas directrices para tener en cuenta en la elaboración de este Plan:

1. El plan de igualdad formará parte del Proyecto Educativo de Centro. Es el documento en el que se recoge el diagnóstico de la situación, los objetivos, las actuaciones concretas y las herramientas de evaluación
2. Los centros educativos dispondrán, a partir de la entrada en vigor de esta orden, de hasta tres cursos escolares para elaborar el Plan de Igualdad,

3. La finalidad de este plan es introducir la educación en relación en la práctica pedagógica y promover el desarrollo de actuaciones con perspectiva de género en el centro educativo con la participación de toda la comunidad educativa.

4. Se realizarán actuaciones relacionadas con la escuela coeducativa y específicamente con los principios de empoderamiento femenino, investigación y epistemología feminista y nuevas masculinidades, así como visibilizar las diversas identidades de género.

5. El Plan de Igualdad tendrá a menos las siguientes partes:

a) Diagnóstico de la situación actual de la igualdad en el centro.

b) Acciones de sensibilización y formación en igualdad efectiva entre hombres y mujeres para la Comunidad Educativa.

c) Objetivos generales y prioridades educativas en relación a la igualdad que incluirán desde el uso del lenguaje con perspectiva de género en los documentos del centro hasta el desarrollo de acciones de prevención y erradicación de la violencia de género.

d) Medidas específicas para promover la igualdad en el centro con especial referencia a las metodologías y la elección de materiales educativos acordes con la escuela coeducativa y específicamente con los principios de empoderamiento femenino, investigación y epistemología feminista y nuevas masculinidades, así como la visibilizar las diversas identidades de género.

e) Detección de necesidades de formación en igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

g) Estrategias para realizar la difusión, el seguimiento y la evaluación del plan de igualdad en el marco del proyecto educativo.

h) Procedimientos para articular la colaboración con entidades e instituciones del entorno (Gobierno de Aragón).

Antes de acabar este apartado se quieren señalar los hitos legislativos más importantes a nivel internacional en materia de igualdad de género. En 1948 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece en el artículo 2 que “toda persona dispone de los

derechos contemplados en el documento, sin distinción de edad, raza, color, sexo, idioma, religión o cualquier otro condicionante” (ONU, 1948).

En 1990 la ONU organizó en Tailandia la conferencia sobre Educación para todos, que según Jiménez y González (2011), establecía como prioritario el lograr que las niñas y mujeres de todo el mundo tuvieran garantizado el acceso a la educación.

En 1999 la ONU convoca la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, China) y por el número de países asistentes y la difusión a nivel mundial que tuvo, representó un hito importante de denuncia de la desigualdad de derechos y de planteamiento de actuaciones vigentes hoy en día. Según Jiménez y González (2011) el analfabetismo tiene cara de mujer (un 70% de los analfabetos adultos del mundo son mujeres), también la pobreza (de los mil millones de personas que viven en el mundo en situación de pobreza el 70% son mujeres) o la violencia de género.

La Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y se aprueban los conocidos como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El ODS número 4 se refiere a lograr una educación de calidad, el número 5 a alcanzar la igualdad de género y el número 10 a reducir las desigualdades.

## **2. IDENTIDAD DE GÉNERO**

La identidad de género es un componente más del autoconcepto. Poco a poco el individuo va formándose una visión completa de sí mismo.

Se puede definir como “el conjunto de valores, actitudes, estereotipos y roles ligados al grupo de referencia-varones y mujeres- con los que uno se reconoce” (Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009, p. 211).

Es importante diferenciar dos conceptos: roles de género y estereotipos de género. Se entiende por “rol de género lo que la sociedad considera que debe hacer cada uno de los géneros y los estereotipos se refieren a como la sociedad cree que debe ser cada uno de los géneros” (Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009, p. 209).

Según Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo y Corral (2009) el proceso de adquisición de roles y estereotipos de género se inicia muy temprano. Primero los niños/as los reconocen en otras personas, después se identifica con alguno de ellos e interiorizan de forma especial rol y los estereotipos correspondientes.

Hacia los dos años, los niños ya reconocen a los hombres y las mujeres y también saben si ellos mismos son niños o niñas. Y desde esta edad o incluso antes, los niños prefieren jugar con juguetes asociados a su grupo (Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009, p. 210).

También se ha visto que en los primeros momentos del juego simbólico los niños y las niñas reproducen roles de género.

Hay diversas teorías psicológicas que explican la construcción de la identidad de género, siguiendo a Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo y Corral (2009), son las siguientes:

- Psicoanálisis: Según esta teoría desde los 3 a los 6 años los niños y las niñas construyen su identidad de género a través del denominado el complejo de Edipo. Freud utilizó esta figura de la mitología griega para describir el proceso por el que los niños hasta los dos años consideran que su madre vive exclusivamente para cubrir sus necesidades. Y en torno a los dos años toma protagonismo la figura del padre, que de alguna manera el niño interpreta como un rival frente a la madre. Además, el niño sabe que el padre es más fuerte que él. El siguiente paso del proceso lleva al niño a considerar que la madre es una figura prohibida para él. Su súper-yo, interioriza esta norma moral y a continuación se identifica con el progenitor del mismo sexo y reproduce este rol. En las niñas el proceso es similar, sólo que la figura de identificación es la madre.
- Teorías del aprendizaje: Subrayan que, en general, las familias tratan de forma diferente a los niños y a las niñas. Por ejemplo, los padres y las madres suelen reforzar conductas que encajan con el rol asignado y suelen castigar las conductas asignadas socialmente, al rol contrario. En este sentido Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo y Corral (2009) afirman que:

Los juegos que se fomentan en niños y niñas son distintos y las tareas de casa también se asignan en función del sexo de los hijos. En general, los padres tienden más que las madres a tratar a sus hijos e hijas en función de los estereotipos de género. Los padres serán más críticos si su hijo juega de forma “femenina”, pero fomentarán la sensibilidad de sus hijas. Las madres parecen tratar a sus hijos e hijas en función de sus características y necesidades (Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009, p. 211).

Los familiares son modelos significativos de los que los niños aprenden roles de género. Además de la familia, también otros agentes de socialización desempeñan un papel importante como se ha señalado anteriormente.

- Teorías cognitivas: que utilizan el término de esquema de género para describir el proceso de adquisición de la identidad de género. Según Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo y Corral, (2009) desde los dos años los niños/as ya clasifican a las personas en hombres y mujeres según su aspecto físico. Después ellos mismos se adscriben a uno de ellos y poco a poco durante años van interiorizando los diferentes roles, atribuciones, expectativas y estereotipos que la sociedad transmite.

Por otro lado, Santrock (2007) plantea la existencia otros factores que influyen en la construcción de la identidad de género: biológicos, cognoscitivos y sociales.

- Factores biológicos: hay que tener en cuenta la herencia genética y el papel que desempeñan las hormonas, principalmente los estrógenos y andrógenos.
- Factores cognoscitivos: son los procesos cognitivo-conductuales a través de los que las personas desarrollan su género, la observación, la imitación y el castigo.
- Factores sociales: escuela, la familia y el entorno.

### **3. COEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INFANTIL**

#### **3.1. Beneficios**

La coeducación aporta muchos beneficios a la educación. Contribuye a lograr la igualdad entre hombres y mujeres tal y como queda establecido en la Constitución española y en la Declaración de los Derechos Humanos. Pero, además, persigue la transmisión de valores para la formación integral de un ser humano, como el respeto a la diferencia y la tolerancia.

Promueve el desarrollo y el crecimiento en contextos de libertad alejados de fuertes roles y expectativas que coartan el desarrollo pleno de los individuos.

La coeducación da lugar a la construcción de unos cimientos de respeto, tolerancia e igualdad individual y colectivamente. Trata de aceptar, respetar, empatizar

y comprender a cada uno, sea como sea. Tiene un carácter inclusivo hacia la atención a la diversidad.

La diversidad sexual es un hecho cada vez más presente en la sociedad, conviven heterosexuales, homosexuales, transexuales, bisexuales....la coeducación es un marco que garantiza el respeto a todos ellos.

La coeducación favorece la formación de un autoconcepto positivo, centrado en las capacidades, actitudes y motivaciones de cada persona.

Para introducir la coeducación en la etapa de Educación Infantil, es interesante reflexionar previamente sobre varios aspectos: la familia, los medios de comunicación, el lenguaje, los espacios y los materiales y recursos didácticos.

### **3.2. Elementos a tener en cuenta**

#### **3.2.1. Familia**

Cid (2015) explica que la familia es el primer agente en el que niños y niñas socializan y, además, posee una gran transcendencia, puesto que es en ese momento cuando inician la construcción de la afectividad y los procesos de identificación de género.

La familia y la escuela tienen una corresponsabilidad en la educación de las niñas y los niños. Aunque hay que puntualizar que hoy en día existen diferentes tipos de familias: familias nucleares o biparentales, monoparentales, adoptivas, familias sin hijos, familias de padres separados, familias compuestas (dos personas divorciadas forman un nuevo hogar con los hijos de su pareja y/o los propios), homoparentales y familia extensa.

Es importante desde la escuela entender cómo se aborda en la familia la diversidad de género, valorando, por ejemplo, el reparto de las tareas domésticas. Lo ideal es que tanto desde casa como desde la escuela se traslade el valor de reparto de las tareas domésticas en igualdad. En este sentido, se pueden diferenciar las familias

También se puede poner el foco, no en la estructura de familia, sino en su organización interna. Hay familias que reproducen los estereotipos de género tradicionales, donde las tareas del hogar suelen estar repartidas en función del género y también los estereotipos, por ejemplo, se potencia en el padre el rol de dirigir y tomar

decisiones y en la madre la sumisión y el afecto. También hay familias donde se reparten las tareas del hogar de forma equitativa y donde no hay estereotipos de género tan marcados.

Lo ideal es que no existan discrepancias entre ambos contextos, de cualquier forma, la escuela no debe renunciar a ser un referente de igualdad de género, sea cual sea la estructura y organización familiar.

### **3.2.2. Medios de comunicación**

Los niños no aprenden solo actitudes y valores en los entornos físicos, también lo hacen con los virtuales. Los medios de comunicación bombardean continuamente con la publicidad y en muchas ocasiones transmiten unos valores y roles de género muy sexistas.

Tomé (2002) explica como actualmente las familias dedican menos tiempo a la estar con sus hijos e hijas, explica debido a los ritmos de vida y al trabajo fuera de casa. Y muchas veces los niño/as adquieren conocimientos, comportamientos y valores a través de los medios de comunicación. Es evidente que, como dice Tomé (2002), los medios de comunicación buscan vender y tener audiencia, no educar ni enseñar.

### **3.2.3. Lenguaje no sexista**

Según Vargas (2011) el lenguaje tiene diferentes funciones, una de ellas es la expresiva y comunicativa. Otra es la función simbólica, es decir que “tiene capacidad para dar significado a la realidad que vemos y sentimos. Son muchos los autores que apuntan a la idea de que el lenguaje refleja y, muy especialmente, ayuda a construir nuestra concepción del mundo y la realidad” (Vargas, 2011, p. 90).

Tradicionalmente se ha utilizado el masculino para referirse a lo masculino y también de forma genérica para señalar ambos géneros.

En 2017 el Gobierno de Aragón publicó el Manual del lenguaje inclusivo con perspectiva de género, alejado del lenguaje sexista y androcentrismo que se ha utilizado tradicionalmente. Es una guía muy completa de propuestas para introducir el lenguaje no sexista en las escuelas. Algunas de las recomendaciones son:

- No utilizar el masculino genérico porque al abarcar a las mujeres también las invisibiliza.
- Usar las palabras en masculino y en femenino para visibilizar de forma inclusiva ambos géneros (los niños y las niñas). Con respecto a este desdoblamiento se aconseja, por ejemplo, utilizarlo en el lenguaje oral o por ejemplo, en el lenguaje escrito se recomienda alterar el orden en que aparecen cada una de las formas.
- Emplear alternativas inclusivas a muchos nombres, por ejemplo en el ámbito de las profesiones: maestra/maestro, médico/médica,....
- Con respecto al desdoblamiento utilizando símbolos gráficos como la X o la @, no se recomienda utilizarlo en exceso pues el mensaje puede perder información y además no debe utilizarse en escritos oficiales. Sí se considera adecuado el uso de la barra (niños/as).
- Emplear los términos masculinos y femeninos cuando consideremos que existe un vacío léxico (alcalde /alcaldesa) o duales aparentes (químico/química).
- Usar sustantivos epicenos (persona, ser humano,...), sustantivos colectivos (alumnado, profesorado,...), sustantivos abstractos (dirección, jefatura,...) o paráfrasis (personal docente,...), estructuras de impersonalización (se debe firmar las actas,...), empleo de formas no personales del verbo (a recoger el aula,...) o emplear las omisiones de sujeto (si alguien sale al patio que traiga una flor,...).
- No usar asimetrías en los tratamientos de cortesía. Por ej. el empleo de señorita si una mujer no está casada.
- Revisar los documentos administrativos para que en ellos consten fórmulas inclusivas: Sr/Sra., nacido/a, padre/madres,....

#### **3.2.4. El espacio**

La distribución del espacio y el tiempo es un elemento fundamental en coeducación. Crear espacios de confianza y seguridad como la asamblea, donde el grupo aprende a expresarse con calma y a escuchar activamente. Trabajar de forma cooperativa de manera que se establezcan relaciones de respeto y ayuda mutua. Tareas

rutinarias en el aula como la limpieza, el orden o el cuidado de plantas o pequeños animales puede hacerse de forma rotativa y así garantizar que todos/as lo realizan.

Convertir el aula en un lugar de confianza, que favorezca el crecimiento personal, relacional e intelectual. (...) Aprovechar para acordar los compromisos, repartir tareas de forma equitativa y conversar sobre las situaciones que nos preocupan. Otros métodos de participación son el aprendizaje en equipo, la investigación o los juegos y actividades cooperativos, que nos permiten aprender desde la reflexión, la colaboración, el intercambio y la propia experiencia (Gobierno de España, Ministerio de Igualdad, FETE-UGT, 2018, p. 8).

Existen diferentes agrupaciones que facilitan el establecimiento de relaciones igualitarias, como los equipos, el círculo o semicírculo. Los hábitos y rutinas que se desarrollan en clase son un excelente elemento coeducador. Por ejemplo, al nombrar un o una responsable que se encargue de que se cumplan las reglas de cuidado de la clase, o la rotación de los encargados/as de mesa o el riego de las plantas.

Por lo general, las aulas de Educación Infantil se dividen por rincones, es decir, se crean pequeños y diferentes espacios de descubrimiento de unas tareas determinadas, Por ejemplo, podemos tener el rincón del juego simbólico, con muñecos como una “cocinita”, el rincón de la lectura, el rincón de juegos manipulativos, con juegos de mesa o construcciones, el rincón de la creatividad... Es interesante dividir la clase en grupos equilibrados de niñas y niños, y rotarlos regularmente por los diferentes rincones.

Subirats y Tomé (2007) han analizado la desigualdad en el comportamiento de las niñas y de los niños en los espacios del aula y del patio y concluyen que:

- *Dentro del aula.* Al observar el trabajo de los niños y las niñas en una mesa, se aprecia cómo los niños ocupan gran parte del espacio y las niñas ceden y les dejan el suyo. Generalmente, los niños gritan más que las niñas. Además, las niñas se pasean yendo de un espacio a otro quedándose en un lateral, mientras que los niños suelen quedarse en el centro, como si se sintieran más protagonistas que las niñas.
- *En el patio de juego.* Existen tres elementos de desigualdad: Los recursos utilizados, la distribución y el tipo de juegos. El 90% del espacio del patio del recreo lo utilizan los niños fuertes, El autor dice que, los niños ocupan más de la mitad del patio

jugando al fútbol, mientras que las niñas, al igual que en el aula, están en los laterales o rincones. Y esto es así durante todos los recreos. Es como si se hubiera normalizado esta situación y parece que a nadie nos sorprende.

En sentido diferentes colegios han implementado en el patio del colegio actividades como: “El día sin fútbol” o “El día sin pelotas”, incluso intentando recuperar juegos tradicionales más inclusivos.

### **3.2.5. Material y recursos didácticos**

Existen muchos tipos de materiales y recurso didácticos: Materiales convencionales: impresos (libros, cuentos,...), juegos, materiales manipulativos (recortables, cartulinas,...), audiovisuales (videos, audios, fotografías...) y TIC (videojuegos, animaciones, Internet,...).

Dependiendo de los objetivos que pretendamos conseguir, del tipo de contenido, de la metodología utilizada y de la temporalización elegida en cada caso, el docente seleccionará unos materiales u otros.

En la Orden de 28 de marzo de 2008 se especifica en el artículo 10 respecto a la metodología didáctica que:

g) Se potenciará la utilización de materiales diversos para favorecer el descubrimiento y permitir la observación, la simbolización y la representación. Será conveniente el empleo de juegos que desarrollen contenidos concretos, pero también de materiales de uso cotidiano con diferente funcionalidad que los acerquen a la vida real.

h) El juego, actividad común de todos los niños, tendrá gran relevancia en este proceso al constituirse en el principal recurso metodológico de la etapa. Durante el juego, por medio de la observación, se podrán extraer importantes datos sobre las conductas de los niños, las relaciones que establecen con los demás, su lenguaje, preferencias y estados de ánimo (BOA, 2008, p. 4946).

Rebolledo (2009, p. 24) afirma que en ocasiones se considera “la división sexual de los juegos como una división sexual natural, reproduciendo y perpetuando este modelo en la sociedad”.

Sabemos que antes de los tres años los niños y las niñas eligen juguetes diferentes en función de su sexo. Una de las razones que se han propuesto, siguiendo a Mariscal, Giménez- Dasí, Carriedo y Corral (2009) es que esto contribuye a crear la identidad de género. No se puede olvidar la presión que ejerce la publicidad sobre los niños, que es la mayoría claramente sexista en este ámbito.

Está clara la diferenciación de géneros que muestran los juegos y los juguetes. Tradicionalmente había juegos de niños y juegos de niñas, hay cocinitas y hay camiones, por poner un ejemplo. La escuela coeducativa debe revisar los juegos y juguetes que se tienen en el aula y, sobre todo, el uso que se hace de ellos. La recomendación general es que los niños y niñas se sientan libres y seguros para jugar al juego que elijan y puedan coger los juguetes que les llamen la atención.

Rebolledo recomienda unas pautas para evitar asociar sexismos a los juguetes:

- a. Ofrecer nuevos patrones y modelos de relación entre géneros a través del intercambio de tareas y “papeles”.
- b. Utilizar los juguetes trascendiendo la división tradicional sexual.
- c. Evitar las valoraciones negativas de determinados papeles sociales, como las tareas del hogar o los cuidados.
- d. Potenciar el acceso de niñas y niños a juguetes tradicionalmente vetados para el desarrollo integral de sus capacidades.
- e. No reforzar las imágenes ni femeninas ni masculinas estereotipadas. Por ejemplo, sustituir las imágenes de fuerza asociadas al hombre y la pasividad de las princesas esperando ser rescatadas asociadas a las niñas, por otras actividades en las que la tarea no depende del sexo de quién la lleva a cabo (Rebolledo, 2009, p. 13).

Las “cocinitas”, “mamás y papás” o las cajas registradoras son tradicionalmente considerados juguetes de niñas, mientras que las construcciones, los coches o los deportes se atribuyen a los niños. Un aula coeducativa tiene que estar dotada de diferentes juguetes para que niños y niñas puedan tener acceso a ellos, sea cual sea su sexo.

En el mismo sentido, Torres y Arjona (1993) afirman que, los niños aprenden que ciertos juegos y comportamientos no son adecuados para su sexo y si juegan con ellos pueden ser rechazados. Si a una niña le prestamos más atención cuando juega con

muñecas y le recriminamos cuando juega con coches, aprenderá que es mejor que juegue con muñecas que con coches.

En la mayoría de las aulas hay un rincón de la lectura, también es conveniente revisar desde el punto de vista coeducativo los cuentos, libros y DVD. Por ejemplo, los cuentos (y las películas) de Disney tradicionalmente han sido un claro ejemplo de la transmisión de valores y estereotipos sexistas, bien es cierto que Disney ha evolucionado acorde a la sociedad. Pero aún hoy en día las princesas son rubias y guapas y generalmente encuentran a un príncipe que las ama eternamente.

Según Diz y Fernández (2015) un material educativo será coeducativo si cumple algunos requisitos:

- Que permita tanto a niñas como a niños, sentirse reflejados de manera positiva.
- Cuando se emplee un lenguaje, contenido e ilustraciones limpios de connotaciones sexistas.
- Si los dos sexos deben aparecer realizando indistintamente trabajos domésticos y actividades profesionales, sin que ni el texto ni las imágenes empleadas nos sugieran la existencia de profesiones o actividades propias de un sexo.
- Que tanto hombres como mujeres representen situaciones directivas y subordinadas, más o menos importantes, que no estén marcadas por la pertenencia a uno u otro sexo.
- A la hora de hacer referencia a las aportaciones a la historia, la cultura, la ciencia y el conocimiento en general, que ambos sexos estén reflejados de modo equilibrado, sin omitir la presencia de ninguno de ellos (Diz y Fernández, 2015, p. 120).

Diz y Fernández (2015) afirman que hay que revisar el código lingüístico y el icónico de los materiales desde un prisma coeducativo, teniendo en cuenta:

- Código icónico o análisis de las ilustraciones (imágenes, fotografías,...): revisar el número de veces que aparecen imágenes de ambos sexos, la frecuencia en que cada sexo es protagonista en las ilustraciones, los estereotipos, el respecto a los roles sociales y los estereotipos respecto a características de personalidad.
- Código lingüístico o análisis de los textos: entre otros la utilización del masculino genérico, el uso de prelación, la omisión, exclusión y ocultación de lo femenino.

Sin embargo, los docentes a menudo carecen de recursos en coeducación:

Es necesaria una formación específica para ser capaz de desvelar y combatir las múltiples desigualdades por razón de sexo que en muchas ocasiones están soterradas en una sociedad como la nuestra en que se han dado pasos importantes hacia la igualdad, pero, a veces, sólo han sido aspectos más llamativos de la discriminación femenina, y que la mayoría del profesorado carece de recursos para poner en práctica una educación que fomente la igualdad de los sexos (Herederó y Muñoz, 2009, p. 144).

#### 4. APLICACIÓN PRÁCTICA

La finalidad última de los conocimientos expuestos anteriormente es aplicarlos al ámbito de la etapa de Educación Infantil.

A continuación, se presentan una serie de elementos que servirían de reflexión en una situación práctica real. Antes de implementar ninguna actividad o programa coeducativo, debe realizarse un análisis o diagnóstico de la situación concreta en la etapa o si fuese posible en el centro.

Los aspectos a valorar son ítems para que el equipo docente trabaje en equipo y reflexione sobre diferentes elementos de la coeducación en la etapa de Educación Infantil, o a nivel de centro.

En principio se pensó poder pasar una encuesta así al profesorado del colegio donde realicé mis Prácticas, pero por la situación del confinamiento ha sido difícil, pues no he querido dar más trabajo a mi tutora y a sus compañeras ni añadirles más estrés:

COMPOSICIÓN	Varones	Mujeres
Número de hombres y de mujeres		
Equipo docente		
Personal auxiliar		
Personal de servicios		
Alumnado por grupos		
Observaciones		

LENGUAJE INCLUSIVO	Valoración	Observaciones
Valoración: 1 (siempre), 2 (a veces) y 3 (muy pocas veces)		
El Proyecto Curricular de Etapa sigue un lenguaje inclusivo		
Boletines de notas tienen un lenguaje inclusivo		
Notas informativas a las familias tiene un lenguaje inclusivo		
Cartelería y señalización del centro es inclusiva		
Los docentes utilizan un lenguaje inclusivo a nivel oral		
Observaciones		

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	Fecha de revisión	Valoración
Valoración: 1 (siempre), 2 (a veces) y 3 (muy pocas veces)		
Los libros de texto y materiales didácticos usan un lenguaje inclusivo		
Los libros de texto y materiales didácticos contienen imágenes no estereotipadas		
Los libros de texto y materiales didácticos muestran datos no estereotipados de hombres y mujeres		
En el rincón biblioteca hay libros escritos por mujeres		
En el rincón biblioteca hay libros coeducativos		
El alumnado utiliza los juguetes de forma no sexista		
Observaciones		

RUTINAS Y ACTIVIDADES DE AULA	Valoración	Observaciones
Valoración: 1 (siempre), 2 (a veces) y 3 (muy pocas veces)		
En clase se trabaja el reparto igualitario de responsabilidades y tareas		
En clase se trabaja el ser críticos a los estereotipos de género		
En clase se trabaja el respeto a todas las personas		
Se hacen actividades complementarias para promover la igualdad		
Las salidas o actividades extraescolares promueven la igualdad		
Se tienen en cuenta a las familias en la realización de actividades inclusivas		
Observaciones		

ESPACIOS	Valoración	Observaciones
Valoración: 1 (siempre), 2 (a veces) y 3 (muy pocas veces)		
Las ilustraciones del aula y pasillos muestran en equidad a ambos géneros		
Los rincones del aula son equitativos		
Todo el alumnado pasa por todos los rincones		
El patio se utiliza en la misma proporción por niños y niñas		
Observaciones		

Una vez que el equipo docente haya reflexionado sobre la igualdad de género y la coeducación en la etapa educativa, y haya valorado los puntos fuertes y débiles, es cuando es posible plantearse objetivos de mejora concretos y medidas o actuaciones para promover la igualdad de género en el centro.

## 5. CONCLUSIONES

El presente trabajo empezó con una finalidad, demostrar la relevancia de la coeducación, como una herramienta imprescindible en el aula para eliminar aspectos discriminatorios de la sociedad. He planteado el origen, los beneficios y la importancia de incluir el concepto coeducación en los centros educativos, de la mano de un programa coeducativo con diferentes actividades que se pueden llevar a cabo con las familias de los alumnos y alumnas. Crear una sociedad basada en la igualdad de género, es un objetivo que tenemos que plantearnos y lograr entre todos, ya que la educación de las niñas y niños es una corresponsabilidad de toda la sociedad, que comienza con el entorno familiar y escolar, pero que se realiza también con medios de comunicación, la publicidad o los juegos.

Los docentes tenemos debemos favorecer el respeto a la diversidad y la creación de un aula en la que alumnas y alumnos se valoren y respeten, independientemente de sus propias características.

A nivel personal, realizar este trabajo me ha permitido profundizar en un aspecto educativo que considero interesante e importante. Me hubiera gustado implementar algunas de las actividades planteadas en el aula, pero la situación del COVID-19 ha resultado imposible.

También he realizado este trabajo con el objetivo de concienciar de la desigualdad de género que sigue existiendo y como, los maestros y las maestras, podemos contribuir a la creación de una sociedad basada en el respeto, la tolerancia y la igualdad de oportunidades.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Asturias, L. (1997). Construcción de la masculinidad y relaciones de género. Recuperado de <http://www.edualter.org/material/masculinitat/construccion.htm>.
- Blanco, N. (2007). Coeducar es preparar para la libertad. *Andalucía Educativa*, 64, 24. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/153/00120123000019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bonino, L. (2002). Masculinidad, salud y sistema sanitario. Recuperado de <http://www.luisbonino.com/pdf/MASCULINIDAD%20y%20sist%20sanitario.pdf>
- Cid Vázquez, M. T. (2015). *Sociedad, familia y escuela: El reto de educar*. Madrid: CEU Ediciones.
- Constitución Española*. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1978). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Cortada Andreu, E. (1999). De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad. *La educación entre dos siglos*, 286, 43-47.
- Cruz, M<sup>a</sup>. R. (2004). Hacia la igualdad de las mujeres: de la Tradición a la Coeducación. *XXI Revista de Educación*, 6, 97-109.
- De Gabriel, N. (1997). Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991). *Revista Complutense de Educación*, 8, 199-231.

Diz, M. J. y Fernández, R. (2015). Criterios para el análisis y la elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *Reladei. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 105-124.

Herederero de Pedro, C. y Muñoz Hernández, E. (2009). Más y mejor coeducación. *CEE Participación Educativa*, 11, 139-145.

Instrucciones de la Secretaria General Técnica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, para los centros públicos de Educación Infantil y Primaria y centros públicos de Educación Especial de la comunidad autónoma de Aragón en relación con el curso 2019-2020. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Recuperado de [http://www.educaragon.org/FILES/INSTR\\_INFyPRI\\_19-20\(1\).pdf](http://www.educaragon.org/FILES/INSTR_INFyPRI_19-20(1).pdf)

Gobierno de Aragón (2017). *I Plan estratégico para la igualdad de hombres y mujeres en Aragón*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Gobierno de Aragón (2017). Manual de Lenguaje inclusivo con perspectiva de género. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Gobierno de España, Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Red2Red Consultores S.L.

Gobierno de España. Ministerio de Igualdad. FETE-UGT. (2018). *Señoras maestras y Señores maestros: 130 propuestas para la coeducación*. Madrid: Gobierno de España.

Jiménez, C. y González, M<sup>a</sup>. A. (2018). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

*Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1970).

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Madrid: Boletín Oficial del estado (1980).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, por la que se regula el Derecho a la Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1985).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, Madrid: Boletín Oficial del Estado (2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2006).

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2004).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2013).

Lomas, C. (2007). Ni víctimas ni verdugos. *Revista FUENTES*, 7, 21-36.

Mariscal, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo, N., y Corral, A. (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Madrid: McGrawHill.

Mayordomo, A. (coord.). (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia.

Montero Alcaide, A. (2009). Una ley centenaria. La ley de instrucción pública (Ley Moyano, 1857). *Revista del Centro de recursos, Interpretación y estudios en materia educativa*, 1, 1-23.

Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: Organización de Naciones Unidas.

Organización de Naciones Unidas. (2000). *Objetivos del Desarrollo del Milenio*. París: Organización de Naciones Unidas.

Organización de Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (2008).

Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (2018).

Real Apolo, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. *Campo abierto*, 1, 69-94.

Rebolledo Deschamps, M. (2009). *Juegos y juguetes para la Igualdad*. Santander: Dirección General de la Mujer. Vicepresidencia del Gobierno de Cantabria.

Santrock, J. W. (2007). *Desarrollo Infantil*. University of Texas: McGraw-Hill.

Sarasúa, C. (2002). Aprendiendo a ser mujeres: Las escuelas de niñas en la España del siglo XIX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, 281-297.

Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

- Tomé, A. (2002). *El estado de la cuestión: La coeducación en la etapa de infantil y primaria*. Madrid: Graó.
- Torres Fernández, G. y Arjona Sánchez, M. C. (1993). Coeducación. *Temas transversales del currículum, 2. Educación ambiental, coeducación., educación del consumidor y el usuario*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marcos de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien: Inter.-Agency Comisión.
- UNESCO (1996). *Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing (China): UNESCO.
- Vargas Muñoz, M. E. (2011). Coeducación: La unión perfecta del lenguaje y género. *Urcitana revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 6, 83-98.
- Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: Un proceso cambiante de un mundo multiforme. *Efora. Universidad de Salamanca*, 1, 5-19.
- Yugueros, A.J. (2015). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4, 61-70.