



Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA.

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS.**

Escuela, Género y Coeducación: Diseño de una Investigación para el Estudio del Sexismo en la Educación Infantil.

Autora: SOFÍA SAINZ PELAYO.

Directora: MARTA GARCÍA LASTRA.

29 de octubre de 2012.

ÍNDICE.

1. RESUMEN/ PALABRAS CLAVE; SUMMARY/ KEY WORDS.....	4
2. INTRODUCCIÓN/ JUSTIFICACIÓN.....	5
3. CAPÍTULO I: EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO.....	7
3.1. Conceptos clave.....	7
3.2. Evolución de la identidad sexual y de género.....	10
3.3. Factores de desarrollo de la identidad de género.....	12
3.3.1. Factores biológicos.....	12
3.3.2. Factores cognoscitivos.....	13
3.3.3. Factores sociales o agentes de socialización.....	15
a) Familia.....	15
b) Grupo de iguales.....	17
c) Medios de comunicación.....	18
d) Religión.....	19
3.4. El papel de la escuela en la construcción de la identidad de género.....	20
3.4.1. Materiales didácticos.....	21
3.4.2. Cuentos infantiles.....	23
3.4.3. Espacios.....	25
3.4.4. Actitudes docentes y tiempos.....	27
3.4.5. Formas de expresión.....	28
3.4.6. Organización escolar.....	28
4. CAPÍTULO II: LA COEDUCACIÓN COMO RETO EN LA RELACIÓN DE LAS MUJERES CON EL SISTEMA EDUCATIVO.....	31
4.1. La historia educativa de las mujeres: de la exclusión a la coeducación.....	31
4.1.1. De la “reclusión educativa” en el hogar a la segregación.....	32
4.1.2. La llegada de la escuela mixta.....	33
4.1.3. La evolución de una profunda reforma.....	34
4.1.4. El reto de la coeducación.....	36

4.2. La importancia de la legislación en la búsqueda de una escuela coeducativa...	39
5. CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULUM DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN Y PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL, EN CLAVE DE GÉNERO.....	42
5.1. El currículum de Educación Primaria.....	42
5.2. El currículum de Educación Infantil.....	46
5.3. Comparación general entre ambos currículum.....	48
6. CAPÍTULO IV: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL ANÁLISIS DEL SEXISMO EN UN AULA DE DOS AÑOS.....	50
6.1. Planteamiento de la investigación.....	50
6.2. Diseño y planificación de la investigación.....	53
6.3. Recogida de información. Técnicas.....	57
7. CONCLUSIONES FINALES, ANÁLISIS CRÍTICO DEL TRABAJO Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	63
7.1. Conclusiones generales.....	63
7.2. Análisis crítico del trabajo y propuestas de mejora.....	66
8. BIBLIOGRAFÍA, DOCUMENTOS LEGALES Y WEBGRAFÍA.....	67
ANEXOS.....	73

1. RESUMEN.

Desde hace décadas, la escuela mixta es una realidad en España. La aparición de esta escuela supuso la creación de un sistema escolar semejante para niños y niñas, que dejaba atrás otras realidades en las cuales las mujeres carecían del derecho a ser instruidas fuera del hogar. En este trabajo se realiza un recorrido por la historia de la educación de las mujeres, fijando como última etapa la todavía imperfecta escuela coeducativa. Es ésta, una escuela que permite superar la transmisión de pautas y conductas sexistas presentes todavía hoy en las aulas y centros escolares y que demanda una revisión de la escuela mixta. En este sentido, en el trabajo se plantea un diseño de investigación para analizar la pervivencia de elementos sexistas en la práctica docente y materiales utilizados en la Educación Infantil, una etapa educativa donde la educación para la igualdad es menos abordada que en los niveles superiores, si bien, tal y como es sabido, la identidad de género comienza a configurarse desde edades tempranas.

Palabras clave: Desigualdad de género, Educación Infantil, estereotipos, identidad de género, coeducación.

1. SUMMARY.

For decades, the mixed school is a real fact in Spain. This fact brought the same education system, for girls and boys, leaving behind a system in which girls could not be educated outside home. In this paper, we follow the history of women's education, from many years ago to the current imperfect coeducational school. This school eliminates transmission of sexist behaviour. It also asks for a revision of mixed school.

In this sense, this paper designs a research to analyze the presence of sexism in teacher practice and classrooms resources. Specifically in early childhood education, where, equal education is not taken into account, even knowing that gender identity is formed since early ages.

Key words: Gender inequality, Childhood education, Stereotypes, Gender identity, coeducation.

2. INTRODUCCIÓN. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.

La Historia ha sido y es, reflejo y testigo de las desigualdades sociales, entre las que se encuentra la desigualdad de género. En este sentido, es bien sabido que durante siglos las mujeres se han visto privadas de derechos que los varones (en diferentes momentos históricos según su origen social o étnico), iban adquiriendo, quedando su papel en la sociedad subordinado al suyo. Una subordinación que implicó para el sexo femenino la obligación de cuidar del hogar, de sus hijas e hijos y de su marido, labores que nunca le han sido reconocidas como algo valioso, sino más bien como algo inherente y natural. Esta situación desigual y discriminatoria tuvo su reflejo en el mundo educativo, una realidad vetada para las mujeres hasta finales del Siglo XIX.

Desde ese momento hasta la actualidad, son muchos los cambios que han acontecido en la escuela y en la educación de mujeres y hombres, encontrándonos desde hace décadas con una escuela mixta que escolariza a niños y niñas en un mismo espacio y con un currículum similar pero que, sin embargo, se antoja insuficiente en la búsqueda de una escuela “que ponga en el mismo plano de importancia a niños y a niñas, a las pautas culturales de género femenino y a las de género masculino, y que permita a todos y a todas adoptarlas en ambos casos, con independencia de su sexo” (Subirats, 2010:144). Esto es, una escuela coeducativa que hasta el momento no ha sido alcanzada en ningún tipo de sociedad.

Es por ello que, aunque en la actualidad se estén llevando a cabo diversas experiencias coeducativas, es necesario hacer hincapié en la importancia de continuar trabajando en la búsqueda de una nueva escuela, conscientes de la importancia de ésta en el logro de la igualdad social. Por todo ello, el objetivo de este trabajo es analizar y dejar constancia de esta (desigual) situación que todavía hoy podemos encontrarnos en la escuela, centrando la atención en la Educación Infantil y sobre todo en el primer ciclo de la etapa, donde no se considera la desigualdad de género como un tema importante a tratar y por tanto, no se trabaja ni se recoge como acción prioritaria en los documentos legales de esta etapa educativa. Se trata de una llamada de atención y de reflexión sobre una temática que debería formar parte del trabajo diario en las escuelas actuales.

Este trabajo queda estructurado en cinco partes fundamentales: en una primera, “El desarrollo de la identidad de género”, se abordará el análisis de los elementos sociales que intervienen en la configuración de la identidad de género y el aprendizaje de estereotipos en los niños y niñas, aprendizaje en el cual la escuela tiene mucho que decir. A continuación, se llevará a cabo un recorrido histórico por la educación de las mujeres, desde su exclusión de la escuela formal hasta la llegada, todavía imperfecta en nuestras sociedades, a una escuela coeducativa. Como tercera parte, hemos considerado oportuno analizar cómo se aborda, desde los documentos legales, la inclusión de la igualdad de género en los currículos de Infantil y de Primaria (la toma en consideración de ambas etapas se ha realizado para poder comparar el peso en una y otra y poder corroborar o refutar una de las ideas que desde el principio subyacen en este trabajo: la escasa importancia de la coeducación, otorgada en la Educación Infantil. Como parte final del trabajo se presenta el diseño de una investigación a realizar en Educación Infantil, más concretamente en el primer ciclo de ésta, para descubrir la posible transmisión de elementos sexistas a través del trabajo en el aula. En ella, se propone analizar de un lado una muestra de los cuentos que los niños y niñas tienen a su disposición en el aula, y de otro, la actitud y el lenguaje que la docente utiliza cuando se dirige a los niños y niñas, a través de la observación participante. Finaliza el trabajo con un apartado de conclusiones sobre todo lo desarrollado en páginas precedentes.

3. CAPÍTULO I: EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO.

Hablar desde la perspectiva de género implica tener en cuenta y tratar una serie de conceptos que suelen confundirse en su significado, usarse de forma incorrecta o que no se conocen. Es por ello que, teniendo en cuenta las definiciones de diversos autores y autoras, se explican a continuación los que consideramos más importantes y que serán utilizados a lo largo del trabajo.

3.1. Conceptos clave:

➤ **Autoconcepto:**

Una definición bastante completa sobre lo que es el autoconcepto es la que nos ofrece Sánchez (2008):

“Es la imagen que la persona tiene de sí misma y que se ha ido formando a través de las imágenes, comentarios, informaciones que los demás tienen de ella, a través de lo que ella piensa que puede conseguir, de lo que en realidad consigue y de lo que le gustaría ser”.

➤ **Estereotipos de género:**

“Conjunto rígido y estructurado de creencias compartidos por los miembros de la sociedad, sobre características personales [...] o comportamientos propios de un grupo específico, desdibujando los límites de la individualidad al unificar las características de las personas que constituyen una categoría”. Bonilla y Martínez (2000: 92)

Así, estas creencias están consensuadas por quienes participan en esa sociedad y tienden a homogeneizar a los mismos, agrupándolos en categorías. En este caso, García y Gutiérrez (2010: 31), también introducen un matiz que merece la pena señalar y es que “el estereotipo determina las opiniones”.

➤ **Género:**

Tanto Kipp y Shaffer (2007) como García- Leiva (2005) lo consideran como la identidad social y cultural de ser hombre o mujer, a lo que Santrock (2007) añade la dimensión psicológica de la persona. Por tanto, finalmente entendemos el género como:

“Las dimensiones psicológica y sociocultural de ser hombre o mujer” (Santrock, 2007: G4).

➤ **Identidad de género:**

Para Bonilla y Martínez (2000: 90), es el “proceso evolutivo por el que se interiorizan las expectativas y normas sociales relativas al dimorfismo sexual, y hace referencia al sentido psicológico del individuo de ser varón o mujer con los comportamientos sociales y psicológicos que la sociedad designa como masculinos o femeninos.”

Es la “autoclasificación como hombre o mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer” López (1988a, en García- Leiva, 2005:73).

Un apunte muy importante que recogemos de Barberá (1998) en García- Leiva, (2005), es que la construcción de la identidad de género o “*self* de género”, se da en interacción con los roles, estereotipos y conductas sociales de los que participa el niño o la niña.

➤ **Identidad sexual:**

Maccoby, (1990 en Bonilla y Martínez, 2000: 88), la definen como la “elaboración cognitiva que ambos sexos realizan partiendo de la toma de conciencia de su propia imagen corporal, lo que implica la autopercepción y convicción de la pertenencia a un sexo determinado y la comprensión de lo que ello supone”.

➤ **Rol de género:**

Reproducimos a continuación algunas definiciones seleccionadas:

- Santrock (2007: G9): “conjunto de expectativas que determinan la manera en que los hombres y mujeres deben pensar, actuar y sentir”.
- García y Gutiérrez (2010:116). “Comportamientos que se atribuyen a mujeres o a varones y que llegan a considerarse como naturales, como propios de los sexos, incluso llega a pensarse que vienen determinados genéticamente”.
- Bonilla y Martínez (2000: 91): “amplio repertorio comportamental y de valores que desde la discapacidad social, para cada cultura y momento histórico, delimitan el contenido de la masculinidad y la feminidad, siendo adquiridos a través de mecanismos de control que pone en juego en proceso de socialización”, entre otros, los estereotipos de género.

Como vemos las definiciones de Santrock y Bonilla y Martínez hablan de expectativas y deseabilidad social, por lo que comprobamos cómo el rol está ligado y se adquiere en función de lo que se espera de la persona atendiendo a su sexo, tendiendo de esta forma a conseguir un ideal de género. Es importante también la matización que introducen García y Gutiérrez en cuanto a que se considera el rol como algo natural en las personas o genético. Esto explica la dificultad de modificar estos roles.

➤ **Sexismo:**

“Formas de discriminación por razón de sexo” García y Gutiérrez (2010: 116).

De igual forma, según la Confederación española de Asociaciones de Padres y Madre de Alumnos (CEAPA) (2006: 19), el sexismo “se refiere a la desigual valoración de lo que se concibe como "masculino" y "femenino". En este sentido, se da un trato desigual a uno y otro sexo, que afecta a sus oportunidades y derechos. Cuando esto sucede, decimos que hay discriminación, ya que se produce una desigualdad que tiene origen en una forma incorrecta y jerárquica de entender la diferencia sexual.” En este trabajo hablamos desigualdad en contra de las mujeres.

➤ **Sexo:**

“Identidad biológica del individuo: sus cromosomas, las manifestaciones físicas de identidad y factores hormonales” Kipp y Shaffer (2007: 510).

➤ **Tipificación de género:**

Tomando como referencia la concepción de Kipp y Shaffer (2007), podemos considerar la tipificación de género como un proceso en el que por un lado se adquiere una identidad de género y por otro, y lo que es más importante, se adquieren los motivos, valores y conductas que en una sociedad concreta se consideran propios de cada uno de los sexos.

3.2. Evolución de la identidad sexual y de género.

Teniendo en cuenta el Aprendizaje Cognitivo de Kohlberg, la formación de la **identidad sexual** tiene lugar a partir de las siguientes etapas (García y Gutiérrez, 2010):

- 2 años: el/la niño/a califica con palabras su sexo.
- 3 años: el/la niño/a categoriza el sexo, por el aspecto físico y no por las diferencias sexuales. Es una categorización inestable. Ejemplo: a un niño con el pelo largo, se lo categorizará como una niña, ya que las niñas llevan el pelo largo y los niños, lo llevan corto.
- 4 años: la categorización es estable y normalmente se acierta en la distinción del sexo de los demás.
- 5 años: el niño/a considera que el sexo es variable, es decir que se puede cambiar, cambiando el aspecto físico.
- 6-7 años: se produce una “constancia de género” (Santrock, 2007), es decir, el niño/a ya es consciente de que el sexo no cambia por mucho que se modifique el aspecto físico.

Según Fernández Sánchez (2005, en García y Gutiérrez, 2010), en un proceso paralelo a éste de identificación sexual, se formaría la **identidad de género**, con la adquisición de los estereotipos de género (Kipp y Shaffer, 2007).

Teniendo en cuenta la definición dada, podemos decir que la formación de esta identidad de género tiene que ver, sobre todo, con los modelos que se ofrecen a los niños: interacción de modelos, respuestas de los niños/as y así mismo respuestas de acuerdo o censura de los modelos, a los comportamientos y conductas sociales de los niños/as. Este sistema comienza a funcionar desde que se conoce el sexo del futuro bebé (Bonilla y Martínez, 2000).

Así, se ha demostrado que con 3 ó 4 años hay niños que tienen fuertes esquemas de género, distinguiendo habilidades propias de hombres y mujeres en distintas tareas o empleos y atribuyendo los niños más valor a las habilidades masculinas en ocupaciones masculinas y las niñas, más valor a las habilidades femeninas en ocupaciones femeninas (Santrock, 2007). Esto incluye, según las investigaciones hechas con niños y niñas, que tanto unos como otras, se sentirían más felices dedicándose a los trabajos considerados de su propio sexo e infelices, si fuesen ocupaciones del sexo contrario. Incluso se ha encontrado que con 2 años niños y niñas manifiestan estereotipos de género (Kipp y Shaffer, 2007), aumentando mucho a los 4 años (Gelman, Taylor y Nguyen, 2004 en Santrock, 2007). Por otro lado, parece que a los 5 años, tanto en niños como en niñas, el estereotipo atribuido al niño es más negativo (“malvado”) y el de la niña más positivo (“agradable”) (Miller y Ruble, 2005 en Santrock, 2007). Así, no es hasta la educación primaria (7- 8 años) cuando los estereotipos se flexibilizan (Santrock, 2007 y Kipp y Shaffer, 2007), hasta que en la adolescencia aumentan de nuevo. Además, estos tres autores apuntan a que en la etapa de primaria, niños y niñas hacen una clara distinción y separación entre sexos, aprendiendo los rasgos positivos de su sexo y los negativos del otro.

Todo esto queda reflejado en los comportamientos y actuaciones de los niños y niñas. Un contexto en el que esto se aprecia con claridad es en su juego. No sólo en cuanto al tipo de juguetes que escogen, sino también en la elección de sus compañeros/as de juego, actitud hacia el sexo opuesto y comportamientos en los propios juegos. Así, teniendo en cuenta diversas investigaciones referenciadas en Kipp y Shaffer (2007), el juego evoluciona en niños y niñas, de la siguiente forma:

- 14- 22 meses: los niños prefieren jugar con camiones y las niñas con muñecas y juguetes blandos.
- 18- 24 meses: los niños suelen negarse a jugar con juguetes del sexo opuesto.
- 2 años: los niños y niñas prefieren jugar con los otros de su mismo sexo.
- 3 años: los niños siempre juegan con niños y las niñas con las niñas.
- 4-5 años: tanto niños como niñas empiezan a rechazar a los del otro sexo en los juegos (Ramsey, 1995) y participan menos si juegan con ellos/as.
- Primaria y preadolescencia: actitud más negativa hacia el otro sexo. Incluso, quienes sólo se relacionan con su género suelen ser más populares, mientras que quienes se relacionan o son amigos/as de alguien del género “opuesto” suelen tener una menor popularidad y son más rechazados/as.

3.3. Factores presentes en el desarrollo de la identidad de género.

Son varias las teorías y autores que explican el desarrollo de la identidad de género, y también los enfoques desde los que se exponen. En este apartado recogemos algunas de ellas.

Dentro de estas teorías, a la hora de hablar de la configuración de la identidad de género, tres han sido los grupos de factores identificados como influencias más significativas (Santrock, 2007; Kipp y Shaffer, 2007):

- Factores biológicos.
- Factores cognoscitivos.
- Factores sociales o agentes de socialización (García y Gutiérrez, 2010). Dentro de éstos destacan: la familia, los iguales, la escuela que incluye los maestros, los medios de comunicación (Santrock, 2007) y la religión (García y Gutiérrez, 2010).

3.3.1 Factores biológicos:

De acuerdo a las teorías centradas en este grupo de factores, a la hora de hablar del desarrollo de la identidad de género es necesario tener en cuenta la herencia genética y las hormonas (Santrock, 2007; Martínez y Bonilla, 2000).

Durante las primeras semanas del embarazo, el embrión femenino y masculino es el mismo, pero después de éstas es el último par de nuestros cromosomas, es decir el par 23, el que decide el sexo del futuro bebé (cromosoma XX, si es mujer y XY si es varón) (Santrock, 2007; Kipp y Shaffer, 2007).

Como recoge Santrock (2007), hay dos hormonas fundamentales que influyen en el sexo: los estrógenos y los andrógenos. Ambos sexos poseen estos dos tipos de hormonas, si bien en las mujeres la concentración de los estrógenos, como el estradiol, es mucho mayor influyendo en el desarrollo de sus características físicas sexuales. En los hombres, es mayor la cantidad de andrógenos (por ejemplo, la testosterona), ya que los generan en los testículos, además de en las glándulas adrenales.

Según los defensores de estas teorías, las hormonas sexuales no determinan la conducta por sí mismas, pero se ha encontrado que hay relación entre el nivel de hormonas y ciertas conductas como la agresividad o la delincuencia en los hombres, quienes tienen niveles más altos de testosterona (Hyde, 2004 y Dabbs y colaboradores 1987, en Santrock 2007).

3.3.2 Factores cognoscitivos:

Según la Teoría Social Cognoscitiva (Santrock, 2007), los mecanismos a través de los cuales las personas desarrollan su género son: la observación, la imitación y el castigo. Así, el entorno social del/la niño/a y las interacciones con el mismo se convierten en la base de este desarrollo.

Dentro de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (García y Gutiérrez, 2010; Kipp y Shaffer, 2007), la *observación* se postula como la herramienta a través de la cual se adquiere la mayoría de nuestros comportamientos, permitiendo aumentar nuestros conocimientos y capacidades. De este modo, los agentes de socialización ofrecen a niños y niñas modelos a seguir adecuados a su sexo, fomentando en los niños modelos de conducta masculinos y en las niñas, femeninos (Arenas, 2006) y desaprobando conductas consideradas del otro sexo. Estos modelos representan a los

hombres como “atrevidos, activos, aventureros” y a las mujeres como “pasivas, subordinadas, emotivas, de inteligencia y status inferiores...” (García y Gutiérrez, 2010). Con ello, después de observar los modelos, se *imitan*, (Kelly 1981, en Arenas 2006) aunque según las investigaciones de Anyon (1983) y Skeggs (1989), en Arenas (2006), en ocasiones estas pautas de género son puestas en cuestión.

Desde el Aprendizaje Cognitivo de Kholberg (García y Gutiérrez, 2010), se señala que el intelecto de los/as niños/as participa activamente en el entorno sexualmente tipificado, interiorizando el mundo a través de las pautas de rol sexual, es decir, los niños/as no son pasivos, sino que ellos mismos se socializan de forma activa (Kipp y Shaffer, 2007). Según su teoría, aunque los padres y madres influyen, no son determinantes. Esta influencia se basa en los estímulos que ofrecen a los niños y en su aprobación o *castigo* cuando hacen o no, algo propio de su género. De este modo, a través del castigo los progenitores tratan de que el niño y la niña actúen de acuerdo a su sexo.

Kholberg también señala que los niños y niñas entre 6-12 años, tienen un pensamiento egocéntrico que les lleva a pensar que su sexo es mejor que el otro, con lo que a la hora de compartir con los demás, prefieren hacerlo con los niños o niñas de su mismo sexo, rechazando a los del otro sexo. Sin embargo, como señalan García y Gutiérrez (2010), entre los 5 y 8 años, esto cambia para las niñas, dejando de considerar que su sexo es el mejor.

En este punto y en relación a lo anterior, surge un concepto que influye en el desarrollo de la identidad de género: el *autoconcepto* del individuo. Desde la Teoría de la Identidad social de Tajfel y Turner (1979 y 1986, en García y Gutiérrez 2010), el autoconcepto depende tanto de la identidad social como de la individual. Así, si un comportamiento influye, de forma positiva, en la pertenencia al grupo, la autoestima subirá y a la vez se irá configurando la identidad individual, ya que la persona mantendrá ese comportamiento exitoso, y viceversa.

En este aspecto, Moya (2003, en García y Gutiérrez 2010), se apoya en la teoría de Tajfel y Turner, pero va más allá considerando que la aceptación o no a grupo social tiene dos tipos de influencias. La primera tiene que ver con la cognición, al percibirse a

sí mismo en relación a los estereotipos sociales y al ser consciente de esa pertenencia. La segunda influencia se da en el ámbito afectivo, ya que sentirse perteneciente o no a un grupo social, influye en la autoestima del individuo.

3.3.3 Factores sociales o agentes de socialización:

Los agentes de socialización más significativos que participan en la construcción del género del niño y la niña son los siguientes¹:

a) *Familia:*

La familia es el primer agente de socialización de las niñas y los niños, su primera figura de referencia y el contexto desde el que, a través de sus filtros, comenzarán a conocer el mundo que les rodea. En este contexto es en el que se sentarán las bases de su personalidad. Así, en el desarrollo del género durante los primeros años de vida, los progenitores influyen de manera importante (Gelman, Taylor y Nguyen, 2004; Marsiglio, 2004, en Santrock, 2007), es más, según Arenas (2006), la socialización del papel de sexo comienza en la familia, continuando este proceso en la escuela.

En este sentido, Brooks- Gunn y Matthews, (1979, en Santrock, 2007), sostienen que desde que se asigna al bebé un sexo, los progenitores y en general toda la familia, comienzan a ver al niño o la niña de forma diferente. De este modo, si es una niña se la califica como “adorable e inocente”, mientras que si es un niño se le califica en términos de “chico duro y travieso”. También en los hospitales de maternidad se observan estas distinciones, ya que se diferencia a los niños y niñas por los colores azul y rosa, respectivamente (Oakley 1972, en Arenas 2006).

Por otro lado, Bustos-Romero (2001) señala el estudio de H.A. Moss en el que se encontró que a las tres semanas de ser madres, éstas sostenían en brazos veintisiete minutos más a los niños que a las niñas cada ocho horas, diferencia que se reducía a catorce minutos a los tres meses. Además, se encontró que los progenitores estimulan

¹ El papel de la escuela en la construcción de la identidad de género será tratado a continuación en una apartado específico.

más a los niños visualmente pero responden más a las niñas a través de la voz, aspecto que Bustos-Romero (2001), cree que influye en la superioridad lingüística de las mujeres. Finalmente se concluyó que, tanto padres como madres, se acercaban más físicamente a las niñas y sus juguetes, que a los niños y que proporcionaban juguetes “adecuados al sexo”. (Kipp y Shaffer, 2007), dirigiendo la atención de los niños y niñas hacia los “juguetes apropiados” recompensándoles cuando jugaban con ellos o censurándoles por usar los juguetes “del otro sexo” (Bustos-Romero, 2001).

De este modo, señala este autor, que si desde pequeña una niña ha jugado con muñecas, cocinitas, máquinas de lavar de juguete etc., y ha sido premiada por ello, en el futuro la niña los preferirá. Lo mismo ocurre con los niños y las pistolas, motos, camiones, juegos de guerra, roles de piloto, guerrero...

El peso de los progenitores en este aspecto quedó demostrado en una investigación de Meyer Rabban (en Bustos-Romero, 2001) cuando algunos de los comentarios de las madres fueron: “Le animo a que juegue como un niño y quito de en medio las muñecas” o “las muñecas son para las niñas, no para los niños. Si tienes muñecas, todo el mundo pensará que eres mariquita. Debes jugar con coches y camiones”.

Sin embargo, el hecho de dirigir a niñas/os hacia unos juguetes determinados es mucho más rígida para ellos (Torres y Arjona, 1993). De este modo, el niño aprende que hay comportamientos que no son adecuados para su sexo y por los que puede ser rechazado, mientras que la niña al ser menos censurada por jugar a juegos de niños, aprende que el sexo masculino está más valorado.

Este trato desigual unido a las diferentes expectativas que tienen padres y madres, de sus hijos/as en función de su sexo, influyen en la percepción que los/as niños/as tienen de sí mismos/as (Kipp y Shaffer, 2007), en su personalidad y en su futuro tanto personal como profesional. Este aspecto ha sido estudiado en diversas investigaciones (Lummis y Stevenson, 1990; Parsons, Adler y Kaczala, 1982; Fredricks y Eccles, 2002; Jacobson y Eccles, 1992 en Kipp y Shaffer, 2007), concluyendo que si los padres no creen que los hijos/as son capaces de conseguir algo, en el caso de estas investigaciones en el ámbito de las matemáticas y en las niñas, es probable que no lo consigan (Efecto Pígalión).

Por otro lado, para García y Gutiérrez (2010), la construcción social del “yo” reposa en los estereotipos de género que se transmiten en la familia, dirigiendo las opiniones de éstos/as últimos hacia conductas adecuadas o no para un sexo u otro. Se trata de una categorización cognitiva que conlleva la valoración del propio grupo sexual (Bonilla y Martínez, 2000).

De esta manera, los estereotipos de género asociados a niños y niñas son los siguientes (García y Gutiérrez, 2010):

- Niña: tímida, miedosa, frágil, sensible, instinto maternal, tranquila, caprichosa...
- Niño: curioso, dominante, fuerte físicamente, ingenioso, hábil, superior en conocimientos, valiente, agresivo...

Estos estereotipos evolucionan en la adultez de la siguiente forma, también tomando como referencia a García y Gutiérrez (2010):

- Mujer: pasiva, sumisa, obediente, dependiente, femenina, sentimental, abnegada...
- Hombre: activo socialmente, seguro, independiente, no emotivo, protector...

Derivado de esto, se transmite que hay profesiones relacionadas con las capacidades “naturales” de cada uno de los sexos (Stockle, 1992 en Bonilla y Martínez, 2000).

Por otro lado, Bonilla y Martínez (2000) concretan que la construcción de la identidad de género se lleva a cabo también a través de los modelos generalizados sobre los sexos, aunque haya habido cambios en los comportamientos de las generaciones anteriores.

b) Grupo de iguales:

Como se ha visto, la familia y dentro de ella, los padres y madres, son el primer grupo de referencia de los/as niños/as, pero a medida que crecen se van desvinculando

de ellos/as, siendo el grupo de iguales el que más va a influir. Así, según Maccoby (2002 en Santrock, 2007), los iguales recompensan a los otros cuando llevan a cabo actividades “propias” de su sexo, mientras que son criticados si hacen actividades que están asignadas al otro sexo. Sin embargo, aunque las niñas que juegan a “juegos de niños” sean consideradas “poco femeninas”, no se deja de pensar en ellas como niñas, pero los niños tienen una mayor presión social por cumplir su rol de género, por lo que no pueden jugar a “juegos de niñas” (Matlin 2004 en Santrock, 2007).

c) Medios de comunicación:

Partimos del hecho de que vivimos en una sociedad en la que los medios de comunicación se han convertido en algo indispensable en nuestro día a día, no sólo para recibir información sobre nuestro entorno más cercano o más lejano, sino también para entretenernos y enseñarnos aspectos desconocidos, que de otra forma serían inalcanzables. Así, los medios de comunicación se han convertido una parte importante de la sociedad (Loscertales y Núñez, 2008).

De este modo, el rol de género no se aprende sólo en la observación de modelos con los que los niños y las niñas se relacionan o ven, sino también a través de los contenidos transmitidos por los medios de comunicación: prensa, televisión, radio, internet...

Teniendo en cuenta lo anteriormente citado, los medios de comunicación son un arma de doble filo si no se utilizan de manera adecuada, ya que si bien niños y niñas aprenden de ellos, también estos medios transmiten valores negativos como por ejemplo, visiones fuertemente estereotipadas sobre lo que es ser hombre o mujer. Así, en la televisión el sexo masculino lleva a cabo diversas actividades instrumentales, toma de decisiones importantes o tiene profesiones igualmente destacadas. Sin embargo, la imagen del sexo femenino, es la imagen arquetípica de la pasividad y la dependencia hacia el hombre. Además, mientras que al sexo masculino se le nombra más veces, al femenino se le aplican más estereotipos negativos y prejuicios (Loscertales y Núñez, 2008).

De igual forma, en el cine pasado y actual, como señala Guarinos (s/f), la mujer se ha constituido dentro de las películas, más como parte del ambiente que como un personaje, ya que sus papeles carecen de relevancia y focalización, por lo que aunque tengan un nombre, están supeditadas al personaje masculino. De este modo la mujer es representada como menos competente que el hombre (Santrock, 2007).

No debemos olvidar, tal y como han señalado Mcghee y Fruech (1980) y Signorielli y Lears (1992) (en Kipp y Shaffer, 2007), que la intensidad de los estereotipos es mayor entre las personas que ven más la televisión en relación a los que la ven menos y que la influencia de los medios de comunicación en la formación de la personalidad, se da desde los primeros años de vida (García y Gutiérrez, 2010).

Todo esto se ve potenciado por el hecho de que actualmente la familia dedica menos tiempo a la socialización de los hijos/as, debido a los ritmos de vida y al trabajo fuera de casa. Así, los niños adquieren conocimientos, formas de comportamiento y valores a través de lo que aprenden en los medios de comunicación, si bien el objetivo de éstos es crear audiencia, entretenerla y vender, por lo que muchas veces lo que reflejan no responde a la realidad y es incluso perjudicial (Tomé, 2000).

Finalmente, y en relación a lo comentado, es interesante rescatar una reflexión de Loscertales y Núñez (2008), en la que se pone de manifiesto la situación de contrariedad que vive actualmente la mujer, ya que por un lado son constitucionalmente iguales a los hombres, pero por otro, la sociedad arrastra un bagaje cultural de estereotipos que están interiorizados y que se reflejan a través de los medios de comunicación.

d) Religión:

A pesar del importante proceso de secularización al que asistimos en las sociedades occidentales y, en consecuencia, a la pérdida de peso de la religión en el proceso de socialización, no hay que olvidar la importancia de este agente en épocas pasadas.

Por ejemplo, en la religión cristiana, la subordinación de la mujer al hombre ha sido siempre una seña de identidad, empezando desde la presentación de la creación de la

mujer (Eva), a partir de una costilla del hombre (Adán). De este modo, la moral cristiana ha inculcado en la mujer un papel de sometimiento al hombre y cuidado del mismo, así como del los hijos (aludimos al concepto de “madresposas” referido más adelante, en el apartado “La historia educativa de las mujeres: de la exclusión a la coeducación”, de este trabajo). Como se verá en ese apartado, desde la iglesia se consideraba que hombres y mujeres tenían funciones sociales diferentes, por lo que su educación no podía ser la misma.

Hay que indicar que esta consideración de la mujer no es monopolio de la religión cristiana dado que todavía en la actualidad otras confesiones como el Islam promueven posturas fuertemente discriminatorias hacia las mujeres que transcurren desde el uso del burka hasta la privación de los derechos más básicos.

3.4. El papel de la escuela en la construcción de la identidad de género.

Especial atención merece, dado el interés del trabajo, el papel que la escuela tiene en la construcción de la identidad de género. No hay que olvidar que numerosos estudios e investigaciones han demostrado que la cultura escolar en la que están inmersos nuestros niños y niñas y de la cual participan, no es neutra en el trato hacia ellas y ellos. Es por ello, que para trabajar desde la coeducación y educar en igualdad, es necesario conocer esos elementos o mecanismos de la cultura escolar que transmiten desigualdad, aunque hay que tener presente que trabajar estos aspectos no es suficiente sino que es un ámbito más (junto a la familia, los medios de comunicación y otros agentes), que debemos tener en consideración y modificar.

Todos estos elementos o algunos de ellos, que son reseñados por diferentes autores, Bustos-Romero (2001), Arenas (2006) y García y Gutiérrez (2010) entre otros, forman parte de lo que se conoce como currículum oculto (Bustos-Romero, 2001). Tomando como referencia a Torres (1992: 198), se puede definir currículum oculto como:

“...todos aquellos conocimientos, destrezas actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional”.

Así, los mecanismos a través de los cuales la escuela transmite desigualdad de género son:

3.4.1 Materiales didácticos:

Los materiales didácticos, entendidos éstos como los recursos que se utilizan en la escuela con un fin educativo, van a formar parte de la vida del alumnado durante todos los años de su escolaridad, de ahí que sean un elemento fundamental a analizar. Como veremos a continuación, éstos promueven de la desigualdad de género, dentro y fuera de nuestro país.

Así, en 1991, Delgado (en Bustos-Romero, 2001), realizó un análisis sobre los libros de texto gratuitos en México para niños de 1º a 6º curso, mostrando que estos libros eran sexistas tanto en sus ilustraciones (las imágenes de mujeres eran mucho menos numerosas y mostraban actitudes pasivas relacionadas con su rol tradicional), como en el lenguaje. Por otro lado, investigaciones como las de Frazier y Sadker y Citrón y River reseñadas por Rivera (1985, en Bustos-Romero 2001) encontraron que los textos de los libros omitían a las mujeres como participantes en la historia y en su evolución. Es decir, los cambios históricos narrados en los libros de texto eran protagonizados únicamente por los hombres.

Hay que decir que resultados semejantes han sido señalados en otros países como Perú, Puerto Rico o Estados Unidos. Por supuesto, se puede aplicar también a España y a la época actual (García y Gutiérrez, 2010). Para ello sólo tenemos que coger cualquier libro de texto que se utilice en nuestras escuelas y leer lo que dice para comprobar cómo los protagonistas de los eventos importantes a lo largo de la historia en cualquier ámbito, siguen siendo los hombres.

No se puede dejar de nombrar en relación a este apartado el trabajo de Nieves Blanco (2000), sobre “El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O”. En el mismo se realiza un análisis de los libros utilizados en cinco materias de esta etapa, en relación a los personajes masculinos y femeninos que aparecen en ellos

(varones/mujeres con/sin nombre propio, grupos colectivos de varones/mujeres con/sin nombre propio, colectivo de varones y mujeres con/sin nombre propio, uso del masculino genérico y del genérico) y su protagonismo. En concreto, el estudio se centró en el análisis del discurso escrito (texto, actividades, ejemplos y problemas) y las ilustraciones (imágenes que ya existían y que se han incluido en los libros, fotos reales y dibujos creados para el libro).

Los resultados de este análisis reflejan, en primer lugar, que la presencia de los varones en el texto informativo es muchísimo más elevada que la de las mujeres (5.192 frente al 1.598). Además, el genérico masculino también está mucho más presente que el genérico neutro (5.870 frente al 2.259). Esto trae consigo, como dice la autora, que para los chicos sea mucho más fácil identificarse como constructores y protagonistas del conocimiento, algo que se hace mucho más difícil en el caso de las chicas, ya que están mucho menos presentes en el discurso. Estas diferencias se reflejan en las cuatro categorías concretadas dentro del discurso escrito y explicitadas anteriormente.

Estos datos se derivan de los obtenidos en los libros de cada asignatura, siendo en algunos casos la presencia masculina, más del doble que la femenina.

Del mismo modo que ocurre con el texto, el protagonismo de los varones es mucho mayor en las ilustraciones (267 frente al 133 de las mujeres), tanto de forma individual como colectiva.

Por otro lado, y en relación a las ocupaciones de los personajes, se ha encontrado que mientras que en la mayoría de las ocupaciones en las que aparecen representados los hombres, es necesaria una cualificación y preparación concretas, la mayor parte de las ocupaciones en las que aparecen las mujeres no requieren esa cualificación. Además, cabe destacar que en general, las ocupaciones asignadas a los hombres están relacionadas con el mundo de lo público (política, cultura, arte...), mientras que las de las mujeres son aquellas dirigidas al ámbito privado, muy estereotipadas y con un abanico de posibilidades mucho más reducido que el de los hombres (entre 90 y 100 tipos de ocupaciones para ellas y entre 300 y 350 distintas ocupaciones para ellos). Así la mayor parte de los varones representados en estos libros son “escritores”, seguidos de “poetas” y “reyes”, mientras que las mujeres son “amas de casa”, “madres” y “diosas”.

En cuanto al uso del genérico masculino, la autora ha encontrado que se utiliza de forma abusiva, si bien señala que en comparación con investigaciones anteriores, ha aumentado el uso de los genéricos.

Por tanto, parece que los libros de textos, o más bien aquellas personas que los han escrito, se han olvidado de las mujeres y si se acuerdan de ellas, es para atribuirles poco más que un marido, un bebé y una escoba.

Sin embargo, a pesar de esta realidad, no podemos dejar de citar proyectos puestos en marcha para acabar con este carácter sexista de los materiales didácticos como el de Àngels Caba y colaboradoras, “El Segle XX en primera persona”. A partir de este libro, las autoras Àngel Caba y Encarna Hidalgo llevaron a cabo una experiencia con un grupo de la E.S.O. recogida en su artículo “El siglo XX en primera persona”. En esta experiencia, partiendo del árbol genealógico de tres generaciones de una compañera, trabajaron la Historia del siglo XX, con documentos históricos de la familia, textos de fuentes orales, diarios personales... Esta metodología propició que el alumnado se interesase más por la Historia, ya que se partía de hechos reales y cercanos, y además se destacaba el papel de la mujer en la vida social del siglo XX.

Otro ejemplo de proyectos contra el sexismo es el proyecto “Mujer ayer y hoy; recuperar la memoria histórica” del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria “Marqués de Manzanedo” de Santoña, en Cantabria (González y Villaba, 2005-2006). El objetivo de este proyecto es trabajar las materias de la etapa desde un enfoque real de género, tanto en el pasado como en el presente. De esta forma, al igual que en la experiencia anterior, se ha conseguido visibilizar el papel de las mujeres a lo largo de la Historia.

3.4.2 Cuentos infantiles:

Prácticamente desde el nacimiento y antes de la llegada de los juguetes, el cuento llega a la vida de niños y niñas para ayudarles a dormir y estimular su mundo de fantasía y creatividad. En este aspecto, ayudan a los niños a abrir su mente hacia el

mundo que les rodea y a imaginarse mundos nuevos. Sin embargo, los cuentos son mucho más que eso, ya que son el reflejo de la sociedad, de lo que se espera de cada persona, de lo bueno y de lo malo... Contienen, por tanto, elementos y pautas de comportamiento que cuento tras cuento, los niños y niñas convierten en sus propias pautas, de ahí su importancia.

Así, Torres y Arjona (1993), señalan que los cuentos tradicionales tienen una carga estereotipada muy fuerte al presentar a los niños como personas fuertes, valientes e inteligentes con roles de héroes, mientras que los personajes femeninos son presentados como buenas, dóciles, sumisas, cariñosas... con roles de princesas o personajes malvados (brujas, madrastras...). Esta imagen que tanto perjudica al sexo femenino lleva a las niñas a asumirla como parte de ellas mismas y por tanto, terminan infravalorándose y reproduciendo eso que los cuentos les han enseñado. Por tanto de nuevo, se representan los valores y actitudes considerados adecuados para cada sexo. No puede dejar de referenciarse en este apartado a Adela Turín (1995), con su libro “Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos.”, ya que hace un análisis minucioso y muy interesante sobre las imágenes de los cuentos infantiles con ejemplos concretos. Además, añade el significado de símbolos que encontramos en los cuentos. Por ejemplo, en relación a “las gafas”, la autora señala lo siguiente: “simbolizan la inteligencia, la instrucción. Sirven, cuando una niña las lleva, para advertirnos de que es muy lista; pero sirven también, puesto que está entendido que con ellas queda afeada, para establecer la tradicional incompatibilidad, en la mujer, entre la belleza e inteligencia” (Turín, 1995: 12).

A este respecto es mucho lo que desde la escuela se puede hacer, utilizando los propios cuentos como base para romper con esos roles transmitidos a través de los cuentos tradicionales. Así, pueden llevarse a cabo actividades como las siguientes: análisis de los cuentos con los niños y niñas en perspectiva de género, modificación de los finales, role- playing con el alumnado haciendo que los personajes masculinos sean interpretados con las niñas y viceversa, inventar cuentos... También es importante incluir en las bibliotecas de los centros cuentos específicamente coeducativos, afortunadamente cada vez más habituales.

En este punto, podemos citar algunos de los publicados por Adela Turín, como “Arturo y Clementina” (1991), “Rosa Caramelo” (1976) o “Una feliz catástrofe” (2001); versiones de cuentos clásicos como “La cenicienta que no quería comer perdices” (López, 2009) o algunos otros como los referenciados dentro de “El País de los cuentos al revés” (Rebolledo, 2009), de la Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria, en los que aparecen personajes que “transgreden” la forma habitualmente adoptada por los protagonistas de estas publicaciones: “El Príncipe Ceniciento” (Rebolledo, 2009) o “Tarzana” (Quiros y García, 2009).

3.4.3 Espacios:

El espacio es un elemento imprescindible en nuestras vidas ya que todos nos desarrollamos en un tiempo y un espacio. Así, en él se dan y reproducen relaciones emocionales, económicas, relaciones de poder... y en él también se reflejan los roles sexuales.

Como se ha venido diciendo, podemos hacer una primera y clara clasificación del espacio que ha sido la predominante hasta hace poco tiempo: espacio privado, relacionado con la mujer y sus labores en el hogar y espacio público del que era dueño el hombre, ya que era él el que trabajaba fuera de casa para sustentar a la familia. Sin embargo, esta desigualdad en los usos del espacio no se observa sólo en el ámbito de la vida en general, sino que también lo encontramos en el ámbito escolar.

De este modo, varios autores y autoras hacen un profundo análisis del modo en el que niños y niñas utilizan los espacios de la escuela, centrándose en el aula y el patio de juego. Así, en cuanto al aula, Subirats y Tomé (2007), señalan lo siguiente:

1. En una mesa de trabajo conjunta, son los niños los que ocupan una mayor parte del espacio, mientras las niñas les ceden el suyo.
2. En lo que se refiere al espacio sonoro que se genera en el aula, los niños gritan mientras que las niñas susurran. Las niñas van a lugares concretos del aula, moviéndose de uno a otro sin permanecer en el centro del mismo, y como mucho

lo atraviesan, quedándose en los laterales. Al contrario de las niñas, los niños son los protagonistas del espacio ocupando el centro del mismo en la mayor amplitud posible o necesaria para ellos y sus actividades.

En cuanto al patio de juego hay tres elementos que hacen de él un espacio de desigualdad: los recursos que se utilizan, la distribución y el tipo de juegos, los cuales tienen un valor social e implican unas actitudes diferentes (Subirats y Tomé, 2007).

Con todo ello y según Gairín (2007), el 90% del espacio del patio de recreo es utilizado por los niños fuertes, siendo esta apropiación aprendida y relacionada con el aprendizaje del liderazgo del grupo. Del mismo modo, este autor señala algo que es claramente visible en los patios de colegio, y es que la actividad por excelencia que los ocupa es el fútbol, deporte habitualmente practicado por los niños. Por ello las niñas, al igual que en el aula, pasan a ocupar los espacios laterales y rincones fuera del patio central (Torres y Arjona, 1993; Tomé, y Ruiz, 1996). Las razones que señalan Tomé y Ruiz (1996), para este reparto desigual, son por un lado que niños y niñas han hecho un reparto natural del espacio, pero por otro, que ha habido una imposición de los niños sobre las niñas. Es decir, que se ha naturalizado las relaciones de poder que han vivido en casa, en la calle, en los medios de comunicación...y por tanto, a ninguno le parece que pasa nada malo o extraño.

Por ello definen el “espacio de juego” como un “escenario donde las chicas empiezan a asumir que deben desarrollar estrategias que no impliquen conflicto” (Tomé y Ruiz 1996: 81). Como vemos es una definición muy explícita sobre cómo el espacio de ocio de los niños y niñas no es sólo el reflejo de lo que viven en su entorno, sino que además es un instrumento de refuerzo y contribuye a que ambos sexos asimilen esa relación de poder- sumisión, lo que nos devuelve al rol tradicional de la mujer.

Lo dicho en relación a este apartado, ha llevado a que se estén llevando a cabo experiencias en diferentes colegios en las que se trata de acabar con el sexismo en los espacios, como es el caso de “El día sin fútbol” de la escuela Thau en Barcelona² que

^{2 2} Información sobre esta experiencia puede consultarse en <http://www.lavanguardia.com/vida/20120312/54267238505/escuelas-limitan-balon-recreo-juegos.html>

además de esto, pretende que se recuperen juegos que han quedado atrás por el monopolio del balón en el patio del colegio.

3.4.4 Actitudes docentes y tiempos:

Las actitudes implícitas y los gestos, actúan y nos afectan sin darnos cuenta en tanto que nos convertimos en sus emisores y receptores. De esta forma contribuimos a perpetuarlos y transmitirlos. Así, dentro de la escuela, las maestras y maestros también refuerzan la distinción entre roles con sus actitudes y comportamientos (Bustos-Romero, 2001). Un ejemplo de esta distinción se hace con respecto a la dedicación del profesorado hacia niños y niñas.

Como se ha recogido en apartados anteriores, desde el nacimiento se dedica más tiempo a los niños que a las niñas, ya sea en la familia como en la escuela. La causa de esta atención es que se entiende que los niños son más traviosos y tienen más dificultades con el aprendizaje, por lo que naturalmente requieren una mayor atención. Por otro lado, se considera que las niñas son más obedientes por naturaleza, saben cuál es su lugar y realizan correctamente las tareas que se les encomiendan, por lo que no es necesario prestarles atención, además eso potencia su autonomía.

El problema es que a pesar de que esto pudiese ser cierto y las niñas realizasen bien sus tareas, no reciben ningún refuerzo positivo por parte del profesorado, o los reciben muy poco. En cambio cuando un niño hace algo bien se le aplaude, ya que “no es habitual” que lo haga. Así, parece que comportarse correctamente de forma continua no tiene un valor tan positivo como comportarse y hacer bien las tareas de vez en cuando. No sólo eso, sino que atendiendo al género, parece que es más valorado lo que hacen los niños que lo que hacen las niñas, algo de lo que ambos sexos son conscientes.

3.4.5 Forma de expresión:

El lenguaje también se convierte en un elemento con el que se hace distinción entre el sexo masculino y femenino.

En este sentido señalan Torres y Arjona (1993) y Bustos-Romero (2001), que a las niñas se les habla más, en un tono más dulce y se les trata con más ternura pero se les estimula menos, mientras que a los niños se les habla menos, en un tono más duro, pero se juega más con ellos, ya que se considera que las niñas están más capacitadas para la comunicación y los niños para el deporte. También señalaban que, mientras que a las niñas se les hablaba más sobre el trabajo escolar, a los niños se les hacían más correcciones en el comportamiento. Esto corrobora que los docentes estaban más pendientes del comportamiento de los niños que del de las niñas. Además, con ellas se empleaban menos palabras de movimiento. En cuanto a la participación voluntaria de ambos sexos en el aula, también señalaban que los niños hablaban más (59%, frente al 41% de las niñas).

Otro aspecto que crea discriminación hacia las niñas a través del lenguaje es el uso del género masculino para designar en ciertos momentos, tanto a los niños como a las niñas, es decir, el uso del genérico masculino, nombrado anteriormente. Esto hace que las niñas sean invisibles, que desaparezcan (Subirats y Brullet, 1988), lo que según estas autoras puede conllevarles problemas de identificación personal y confusión en la escuela, porque, ¿cuándo deben sentirse aludidas, si se usa el mismo término para referirse al género masculino y para referirse a los dos a la vez? Al contrario que en nuestro país, en otros como Francia, existe un término neutro como es, “l'enfant”, con el que se designa a niños y niñas en general, pero también hay un término específico para referirse a cada sexo por separado.

3.4.6 Organización escolar:

Al igual que el resto de elementos de la cultura escolar, la organización está hecha desde la perspectiva masculina, teniendo en cuenta entre otras cosas, la desigual distribución de los hombres y mujeres a lo largo del sistema educativo, es decir, la existencia de la *segregación horizontal*. Cuando hablamos de segregación horizontal

nos referimos a la elección, en este caso de la profesión de maestro/a en las distintas etapas, no de un modo libre, sino condicionada por el género, por los roles asociados socialmente a los hombres y mujeres (Agirre, 2001, en García Lastra, 2010). Así en la etapa de Educación Infantil la gran mayoría de docentes son mujeres y a medida que ascendemos se van incorporando más y más hombres, llegando éstos a ser mayoría en la etapa universitaria. Según Simón (2000), la presencia de las mujeres pasa de ser del 90% en la primera etapa educativa, al 30% aproximadamente en la Educación Universitaria.

Casi diez años después del trabajo de Elena Simón, parece que esta tendencia se mantiene, ya que según datos del Ministerio de Educación (curso 2009-10), el 81,9% del personal docente en los Centros de Educación Infantil y Primaria son mujeres, mientras que sólo son profesoras en la Universidad el 37,2% de la plantilla docente.

Además de la segregación horizontal ya comentada, en la escuela también existe la *segregación vertical*, en tanto que la presencia hombres y mujeres en los puestos de responsabilidad es desigual (García Lastra, 2010). En infantil y primaria, por ejemplo, aunque como hemos visto, la presencia de mujeres es mayoritaria entre el personal docente, sólo el 52% de ellas forman parte de los equipos directivos, siendo dentro de este equipo en su mayoría jefas de estudio y secretarias, y no directoras. Estos datos son mucho más llamativos en las universidades, ya que las mujeres únicamente rigen el 6% de éstas y participan en su gobierno solamente el 29% (García Lastra, 2010).

Así, como recoge García Lastra (2010), esto provoca por un lado que se omita, en gran parte, la opinión y los saberes que la mujeres pueden aportar al sistema educativo y a la sociedad, y por otro, que se ofrezca un modelo alejado de los puestos de responsabilidad a las mujeres de las siguientes generaciones.

Con lo expuesto en este capítulo, podemos asegurar, siguiendo a Arenas (2006), que la supuesta igualdad entre mujeres y hombres en la escuela, buscada a partir de la escuela mixta, no ha sido conseguida y que el sexismo sigue presente en muchos, o en todos los elementos de la cultura escolar. Como afirma Subirats (2003), se constata que la escuela ha sido creada por y para los niños y el desarrollo de su masculinidad. Esto queda demostrado en estudios como los de Browne y France (1988), Hodgeon (1988) y

Subirats y Brullet (1988) (señalados en Arenas, 2006), ya que reflejan que la desigualdad de género comienza cuando los niños y niñas entran por primera vez en la escuela, aunque sea de forma inconsciente. La primera desigualdad la encontramos en el acceso a la educación, ya que en “El estado Mundial de la Infancia 2004” (Unicef, 2004, vii, en Carreño, 2009) se recoge que hay millones de niñas en el mundo que no acuden a la escuela, que no terminan sus estudios o que no reciben la educación de calidad que debieran, es decir, que siguen siendo excluidas de la educación.

Según Bustos-Romero (2001), esta situación de desigualdad condiciona, no olvidemos, el futuro de los niños y niñas y la toma de importantes decisiones en sus vidas, como por ejemplo la elección de la carrera profesional, su posterior desarrollo y las consecuencias que ello trae consigo.

4. CAPITULO II: LA COEDUCACIÓN COMO RETO EN LA RELACIÓN DE LAS MUJERES CON EL SISTEMA EDUCATIVO.

4.1. La historia educativa de las mujeres: de la exclusión a la coeducación.

La coeducación es presentada como la última de las etapas en la historia de la educación de las mujeres, una etapa que implica la revisión de la escuela mixta dado el mantenimiento de una cultura escolar androcéntrica dentro de ésta, tal y como hemos visto en el apartado anterior (Calvo, Susinos y García Lastra, 2011). Si bien en otros momentos históricos (por ejemplo, durante la Segunda República española) el término fue utilizado para referirse a la educación conjunta de hombres y mujeres dentro de un mismo espacio y tiempo, “coeducar” es en realidad mucho más que eso. En un marco amplio, “la coeducación es una igualdad de oportunidades para ambos sexos, pero no sólo de oportunidades, sino de trato y de logro” (Sánchez, 2008). Se trata de un movimiento que lucha por la igualdad de los derechos de la mujer. Esto implica cambios sociales, psicológicos, morales y políticos que llevan a la modificación de los papeles del hombre y la mujer en el mundo, de forma que su presencia sea igualitaria.

A lo largo de los últimos siglos, el debate sobre la educación de hombres y mujeres ha sido una constante, surgiendo a su alrededor conceptos como “escuela separada”, “escuela mixta”, “igualdad de género y oportunidades”, “escuela segregada” “currículum oculto y explícito” y por supuesto “coeducación”. Todos estos conceptos giran en torno a la necesidad o no de una educación igualitaria entre ambos sexos y a la diferenciación de los roles en los mismos (Subirats, 1994).

A continuación se realiza un análisis de la evolución de la educación y escolarización de las mujeres en España desde el siglo XVIII hasta la actualidad, con la intención de conocer cómo ha sido este proceso y cuál debe ser la próxima etapa de este

recorrido. Conociendo este desarrollo histórico entenderemos mejor la importancia de la coeducación.

4.1.1 De la “reclusión educativa” en el hogar a la segregación escolar:

Para poder entender la educación actual de la mujer y el por qué de su lucha por la igualdad, debemos remontarnos al siglo XVIII, momento en el se empiezan a asentar las bases del sistema educativo en Europa.

Hasta ese momento, la concepción sobre las funciones de hombres y mujeres se basaba en una máxima: Dios había creado a hombres y mujeres con distintos destinos, por lo que la educación debía ser también diferente (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990; Subirats, 1994). Es por ello, que la escolarización femenina distaba de ser una necesidad social. Mientras que los varones iban a la escuela, la enseñanza de las niñas se llevaba a cabo en el seno familiar, donde la madre era la responsable de educar y enseñar en las labores del hogar y en el cuidado del esposo y de los hijos/as, es decir se educaba a la niña para ser una buena “madresposa” (Lagarde 1990, en Simón 2010), claramente excluida de la educación en la escuela. Únicamente las niñas de clase alta recibían además, lecciones de música o dibujo entre otras, pero sólo podían aplicar esos conocimientos dentro del hogar.

La situación comienza a cambiar a partir del siglo XIX gracias, entre otras circunstancias y factores, a las reivindicaciones de autoras como Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán y a la promulgación de la Ley Moyano (1857), que permitía e incluso aconsejaba con ahínco que se creasen en los municipios escuelas elementales para las niñas (Simón, 2010), si bien sólo se consiguió escolarizar a la mitad de ellas (Ballarín, 2001 en Calvo, García y Susinos, 2011).

De cualquier modo la organización de la escuela y todo lo que implicaba, se hacía tomando como referencia al hombre, dirigiéndose la educación de las niñas a los rezos, a realizar correctamente las labores del hogar y a ser una buena “madresposa”. Todas estas enseñanzas se llevaban a cabo en escuelas separadas y con un currículum diferenciado donde las niñas, tal y como se recogía en la Ley Moyano, cursaban materias como “labores propias del sexo” o “ligeras nociones de higiene doméstica”.

Existen varios aspectos de este momento histórico que cabe destacar:

En primer lugar, hasta la creación de las primeras escuelas para niñas, no encontramos a las primeras maestras. Las pioneras fueron aquellas que sabían algunas letras y números y sobre todo las labores propias de su sexo (Simón, 2010), para de este modo enseñárselas a las niñas.

Y en segundo lugar, es interesante saber que ya en el siglo XVII Poullain de la Barre, publicase un tratado (“La educación de las damas”), en el que abogaba por educación de las mujeres en las mismas condiciones que los hombres. Sus razones para postular esta educación eran que la desigualdad entre hombres y mujeres no es algo natural sino que es consecuencia de la desigualdad cultural.

4.1.2 La llegada de la escuela mixta:

Ya a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX empiezan a surgir posturas que defienden la necesidad de una educación conjunta, para hombres y mujeres (Subirats, 1994).

Así pues, la escuela mixta aparece en este momento y se desarrolla de formas desiguales según el país de referencia (Bartolomé, 1976), ya que mientras que comienza a ser una realidad en países como Estados Unidos, Noruega, Suecia... en España y en otros del sur de Europa, esto no sucederá hasta décadas después, como consecuencia de la falta de recursos o vanguardismos que llevaban a cabo minorías y que eran fuertemente rechazados por muchos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990).

Por otro lado, desde el racionalismo se consideraba que la igualdad entre individuos implicaba la igualdad entre sexos. Esta concepción influyó en la Escuela Nueva, un movimiento de pedagogías renovadoras y progresistas de la época que defendía la misma educación para ambos sexos, como medio para crear una sociedad democrática e igualitaria. Además, en estos momentos la imagen del rol de la mujer en la sociedad empieza a cambiar. Con el tiempo, y gracias a la Escuela de Ferrer i Guardia, la escuela

mixta se extiende por España, siendo también la Escuela Nueva la que la impulsa hasta que en la Segunda República se generaliza una enseñanza mixta (a través de la inclusión de la idea de “escuela coeducativa” en la Constitución de 1931), que en la práctica fue llevada a cabo por una minoría (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990; Subirats, 1994).

Este tema trajo consigo un importante y profundo debate sobre las relaciones entre hombres y mujeres y sus roles sociales. La Iglesia fue una de sus detractoras al considerar que la educación debía ser separada, por moralidad y porque la mujer debía dedicarse a las tareas del hogar.

Todo este avance sufrió un fuerte retroceso con la llegada del franquismo en los años 30 (Calvo, Susinos y García, 2011; Simón, 2010), ya que la educación mixta queda prohibida y el papel de la mujer vuelve a estar vinculado a su figura como esposa y madre, considerando que el trabajo fuera del hogar era algo forzado por situaciones de pobreza. Bajo estas ideas, la oportunidad de aumentar su nivel cultural y su conocimiento quedan en un segundo, o tercer plano.

4.1.3 La evolución de una profunda reforma:

Esta situación cambió a partir de 1970 con la Ley General de Educación (LGE) que transforma en profundidad la estructura de la escuela (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990).

Esta ley, consecuencia de las nuevas condiciones sociales y económicas del país, restaura la educación mixta y establece una enseñanza homogénea hasta los trece años con un mismo currículum para niñas y niños. A partir de este momento empieza a generalizarse la escuela mixta, desapareciendo este tema de los debates pedagógicos al considerar que una vez implantada la ley, se trataba igual a ambos sexos. Es decir, se creó la falsa percepción de que las diferencias entre ambos sexos habían desaparecido y que la discriminación en este aspecto ya no existía, sin embargo comprobar que las mujeres accedían en un número muy reducido a los estudios más técnicos (con mayor

valoración social y mayores posibilidades de empleo), y que para conseguir un trabajo, tener un título universitario no era relevante en el sexo femenino (mientras que en el masculino sí), dio cuenta de que las diferencias entre género seguían ahí. Además, los salarios no eran iguales para ambos sexos en un mismo puesto de trabajo.

Pero, ¿por qué incluir a las niñas en el mismo sistema educativo que el de los niños, no trajo consigo la igualdad de género? Precisamente en la pregunta está la respuesta, es decir, se incluyó a las mujeres en el mundo de los hombres, en vez de hacer un análisis de la realidad y modificarla a favor de una convivencia igualitaria. Entre otros cambios para el sexo femenino, el paso de la escuela segregada a la mixta supuso (Arenas, 2006):

- Aceptar que el uso del lenguaje masculino también era utilizado para referirse a las chicas.
- El cambio de las delegadas por delegados en el aula y órganos escolares. Los chicos pasan a organizar los eventos importantes de la escuela y a tomar las decisiones.
- Convertir a los chicos en protagonistas de los debates, mientras que ellas sólo hacen acto de presencia.
- Empezar a escuchar comentarios machistas de los que no pueden quejarse.
- La ocupación mayoritaria y central de los espacios por los chicos y los periféricos por las chicas.

Junto a la ley mencionada y como hito fundamental en la evolución hacia la igualdad de sexos, la Constitución de 1978 promulgó en dos de sus artículos la prohibición de la discriminación sexual y la obligación de los poderes públicos de evitarla:

- Art. 9.2: “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”.

- Art. 14: “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.

Pasada ya la segunda mitad del siglo XX, concretamente en 1985, es cuando en el Decreto del 5 de agosto se establece la obligatoriedad de la escuela mixta en las escuelas públicas y las subvencionadas, cuya mayoría eran religiosas. Esto dio lugar a un Convenio de Colaboración entre el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Educación y Ciencia, que posibilitó el desarrollo de cursos formativos para docentes en promoción de la igualdad de oportunidades entre el sexo masculino y femenino. Finalmente, en 1988 se aprobó el I Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres, destinando uno de sus apartados a la educación (Cobeta, Jaramillo y Mañeru, 1995).

4.1.4 El reto de la coeducación:

Las etapas señaladas con anterioridad deben culminar en la creación de una escuela coeducativa, una escuela que como se apuntaba más arriba, revise los presupuestos de la escuela mixta.

La coeducación ha sido definida por diversos autores y autoras de diferentes maneras si bien, en un mismo sentido: la igualdad entre hombres y mujeres. Así, encontramos diversas conceptualizaciones de “coeducación” como:

“La coeducación es el conjunto de objetivos, contenidos y estrategias de intervención educativa intencionada [...], que tiene como objeto promover un desarrollo personal y libre de la limitación impuesta por los estereotipos”. Consiste en una “intervención explícita e intencionada a partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en las que se desarrolla la vida de los individuos, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación ya que desde ellas también se construyen y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino.” (Gutiérrez y García, 2010: 41). Esto es, una educación en y para la igualdad

que busca el desarrollo integral de las personas basado en la diversidad y la autonomía. De este modo se pretende promover valores equitativos, de convivencia e igualdad de oportunidades, en un contexto en el que se sobrevalora al hombre por encima de la mujer.

La profesora y doctora Pilar Ballarín (2007) de la Universidad de Granada, considera la coeducación como “la intervención escolar que se desarrolla para producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres, requisito necesario para que todos y todas tengamos igual derecho a ser diferentes [...]. Coeducar hoy significa buscar nuevas vías de intervención educativa para desarrollar relaciones de género más igualitarias, corregir los nuevos desajustes que se están produciendo y que son producto de la convivencia de modelos de género anacrónicos con nuevos modelos más igualitarios”

Santos Guerra (1984 en Bermudo, 2008:10) define ésta como la “intervención explícita e intencional de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral del alumnado, prestando una especial atención a la aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecedora de ambos”.

Como vemos todas estas definiciones hacen referencia al *desarrollo íntegro* de la propia persona, lo que incluye la aceptación de uno mismo y la convivencia positiva entre hombres y mujeres. Esto hace necesaria la revisión de los modelos sociales de conducta con los que hemos nacido y con los que vivimos, para conseguir la igualdad de oportunidades por la que se apuesta desde la coeducación.

Además, algo fundamental que se recoge en estas definiciones es el papel de la institución escolar para conseguir el cambio de actitudes necesario para llegar a la igualdad. También, se deja constancia de que la intervención escolar en este sentido debe ser explícita e intencional y debe tratar de conseguir modelos de vida igualitarios.

Finalmente, Tomé (2000: 50), unifica estos dos marcos de referencia con su definición de coeducación:

“Definimos coeducación como la educación democrática de niñas y niños, hombres y mujeres para las esferas públicas (ámbito laboral y político) y las esferas privadas (ámbito doméstico y de las relaciones personales)”.

Una vez aclarado el concepto y tomando como referencia a Gutiérrez y García (2010), coeducar implica:

- Eliminar la discriminación actual en toda la sociedad, lo que pasa por un cambio en las actitudes de los individuos.
- Discriminar positivamente a la mujer, con el fin de compensar el desequilibrio histórico, que da la supremacía al hombre sobre la mujer.
- Aceptar la propia identidad y el propio sexo.
- Tener una actitud receptiva, de respeto y tolerancia hacia el otro sexo.
- Tener una actitud de comunicación y escucha, para el diálogo y la participación conjunta.

Dentro de la escuela, esto pasa por:

- Conocer las diferencias entre ambos géneros, de forma que esto nos permita corregir la discriminación, fomentando el valor de ambos sexos.
- Favorecer prácticas educativas que trabajen en el cambio de pensamiento y los estereotipos de infravaloración de la mujer y la dependencia de ésta al hombre.
- Conseguir el equilibrio de maestros y maestras en el personal docente y en la asunción de responsabilidades dentro de la escuela.
- Realizar una reflexión consciente sobre la propia práctica docente, sobre el pensamiento del mismo en este tema y sobre si éste pensamiento se corresponde realmente con lo que se lleva a la práctica.
- Analizar el contexto de aula y escolar en el que nos movemos: materiales, actitudes, actividades, juegos...
- Mejorar la formación docente en este campo.

4.2. La importancia de la legislación en la búsqueda de una escuela coeducativa.

En primer lugar, es fundamental hacer una distinción entre ley y justicia (Santos, 1998). La justicia no es sólo cumplir la ley, ya que las leyes suelen defender los derechos de quienes más dinero, poder y conocimiento tienen. Así, legalmente todas las personas somos iguales, sin embargo somos conscientes de que la desigualdad continúa y es real, aunque es sutil y a veces difícil de detectar. Es decir, la aprobación de una ley no implica un cambio automático en el pensamiento e ideas más arraigadas de las personas, algo reflejado en el libro de Michel Croizier, (1984), “No se cambia la sociedad por decreto”.

Tanto en el marco social como en el educativo, diferentes leyes han explicitado cómo la escuela debe convertirse en un referente en la búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres y en la consecución de una escuela coeducativa. Centrándonos en el ámbito educativo y teniendo en cuenta a Gutiérrez y García (2010), las más significativas son:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Se reconoce por primera vez que la discriminación sexual es ilegítima en el Sistema Educativo, reconsiderando una educación basada en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Aunque no es una ley educativa, es importante mencionarla ya que en el artículo cuarto de esta ley se recogen los “Principios y valores del sistema educativo”, siendo éstos, según Arenas (2006), los más igualitarios que se han establecido en toda la historia de la legislación española.
- La actual ley de educación, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se refiere en varios momentos a la igualdad de géneros de forma contundente y de cara a la coeducación (Art. 1, capítulo I; Art.17, Capítulo II; Art. 102, Capítulo III; Art. 151, Capítulo III y Disposición adicional vigésimo quinta). Ya en el preámbulo se explicita lo siguiente:

“(…) entre los fines de la educación se resaltan [...] 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 sexista.”

Con ello, la coeducación ha ido ganando cada vez más peso en las políticas educativas, de forma que el modelo educativo actual trabaja en la lucha contra la discriminación, los estereotipos y las jerarquías por sexo.

- Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (LEC). Recoge que todos los agentes educativos deben trabajar en el desarrollo de una escuela inclusiva y de calidad para todos los alumnos, de forma que se conviertan en ciudadanos (autónomos).

Además un elemento importante que recogen tanto la LOE como la Ley de Cantabria es la designación, dentro del Consejo Escolar, de una persona que lleve a cabo medidas que favorezcan la igualdad real, a través de la transversalidad del currículum. Esta figura recibe el nombre de “representantes de igualdad” y así lo recoge la LOE en su artículo 126.2:

“Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.”

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres. Establece como fines de la educación el respeto a los derechos fundamentales, a la igualdad y la libertad y la eliminación de las barreras sobre la igualdad real entre hombres y mujeres. Además, en su Artículo 24 explicita la integración del principio de igualdad en las políticas educativas.

Estas son algunas de las leyes que regulan que la igualdad entre sexos debe ser una realidad en las aulas y que tanto los docentes como la administración, son fundamentales en ello. Se deja claro por tanto que los niños y niñas tienen derecho a

desarrollar plenamente su persona, a acceder en iguales condiciones a cualquier servicio de la sociedad y a participar como ciudadanos de pleno derecho en la misma; por encima de todo prejuicio y estereotipo.

5. CAPITULO III: ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULUM DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL, EN CLAVE DE GÉNERO.

Al igual que se han analizado las leyes educativas en relación a cómo trabajaban o consideraban la educación para la igualdad de ambos sexos, es necesario analizar cómo se aborda la igualdad entre mujeres y hombres en el currículum escolar, ya que a partir de él el profesorado plantea sus propuestas pedagógicas y programaciones.

Por ello, en este apartado se analizarán los siguientes documentos relacionados con el currículum de las etapas de infantil y primaria a nivel nacional y autonómico. Si bien la propuesta recogida en la última parte de este trabajo está focalizada en la Educación Infantil, se ha considerado oportuno analizar qué ocurre en Primaria para de este modo comparar la situación de ambas etapas:

1. *ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria.*
2. *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.*
3. *Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.*
4. *Decreto 143/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.*

5.1. El currículum de Educación Primaria.

En primer lugar y en relación a la *ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria*, hay que decir que el trabajo por la coeducación y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres tiene un peso importante en todos sus apartados: objetivos, contenidos...

De este modo encontramos en el Art. 4, en el que se recogen los objetivos de la etapa, algunos que se relacionan explícitamente o de forma indirecta con este tema:

- a) *Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.*
- c) *Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.*
- d) *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.*
- k) *Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.*
- m) *Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.*

Estos objetivos tienen su reflejo en dos pilares fundamentales del currículum de esta etapa como son la “competencia social y ciudadana” y la asignatura “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”³. La competencia social y ciudadana está dirigida a “comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora”, tal como recoge la propia orden. Se trata también de que el alumnado sea capaz de tomar decisiones y responsabilizarse de ellas y sus actos, además de asumir que los conflictos forman parte de la convivencia. A este respecto, se trata de que los

³ Hay que indicar que esta última fue sustituida a principios de este año 2012, por la asignatura “Educación Cívica y Constitucional” (BOE de 4 de agosto de 2012).

alumnos y alumnas sean capaces de resolver esos conflictos pacíficamente, a través del diálogo y la reflexión. Esto implica el respeto a la Declaración de los Derechos Humanos.

“En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, [...] expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, [...]. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de particular, entre hombres y mujeres”.

Por otro lado, la asignatura de “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos” se imparte únicamente en el quinto curso de la Etapa de Primaria durante dos horas semanales y en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O). Esta asignatura fue incorporada por primera vez en la orden nombrada, debido a la preocupación por hacer del alumnado una ciudadanía responsable y participativa en la sociedad democrática en la que vivimos, con el fin de fomentar la cohesión social. Sin embargo, el texto explicita que se “prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” Así, una ciudadanía responsable implica entre otros objetivos:

1. *Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.*
5. *Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución española.*
7. *Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia.*

Estos objetivos se concentran sobre todo en el primer bloque de contenidos de la asignatura, ya que trabajan además de otros aspectos, las relaciones igualitarias entre todas las personas y específicamente entre hombres y mujeres, tanto en el ámbito

familiar como laboral. Pero no se trabaja únicamente en este bloque dado que todos están interrelacionados.

Un aspecto que consideramos muy importante es el modo en el que se trabajan las asignaturas en relación a las competencias, ya que todas contribuyen en mayor a menor medida al desarrollo de varias, con lo que tanto unas como otras se relacionan adquiriendo un sentido global, en vez de trabajarse de forma aislada. De esta manera, los aprendizajes tienen una mayor significación para el alumnado. Las contribuciones básicas que hacen el resto de asignaturas a la competencia social y ciudadana son en relación al trabajo en equipo, colaboración, el respeto a los demás y a sus acciones, y la resolución pacífica de los conflictos

Además de esto, se hace referencia tanto en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) como en la orden analizada, a la “educación en valores”, como parte del currículum. Estos contenidos aparecieron por primera vez en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), de la mano del Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.), bajo el nombre de “temas transversales” (Sáenz-López, s/f), con el fin de mitigar las desigualdades sociales, la violencia, maltrato del medio ambiente... Así, este concepto hace referencia a:

“Un conjunto de saberes basados en actitudes, valores y normas, que dan respuesta a algunos problemas sociales existentes en la actualidad. Son unos contenidos que no pueden constituir una sola área, sino que han de ser tratados por todas ellas de forma global y programada, aunque también a través del currículo oculto, que cada docente, equipo o centro transmite con sus opiniones” (Álvarez, 2010: 2).

Por tanto, finalmente se concretaron ocho temas transversales (educación en valores), teniendo en cuenta que la educación sexual está incluida dentro de la educación para la salud:

1. Educación ambiental.
2. Educación para la paz.
3. Educación del consumidor.
4. Educación vial.

5. Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos.
6. Educación para la salud. Educación sexual.
7. Educación cívica y moral.

Como puede verse dos de estos contenidos están relacionados directamente con la igualdad entre sexos: “educación para la igualdad de oportunidades entre sexos” y “educación sexual”, dentro de la educación para la salud. Desde el tratamiento de estos dos valores se pretende además de favorecer el conocimiento del alumnado por su sexualidad en su ámbito biológico, crear un conocimiento sexual a nivel social y psíquico de uno mismo y de las demás personas, siempre sobre la base del respeto y la responsabilidad.

5.2. El currículum de Educación Infantil.

Para esta etapa, los documentos analizados son los siguientes:

- ❖ ***REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.***

En este Real Decreto, las enseñanzas relacionadas con la coeducación se centran en los siguientes objetivos:

- a) *Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.*
- e) *Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.*

Teniendo en cuenta estos objetivos generales de la etapa, cada una de las tres áreas (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, y Lenguajes: comunicación y representación) contribuye desde su ámbito, a la consecución de los mismos a través del trabajo de:

- Una imagen ajustada y positiva propia y de los demás, teniendo en cuenta capacidades y limitaciones.
- Colaboración y respeto hacia el resto de personas, y adecuación del comportamiento a diversas situaciones sociales.
- La expresión de los sentimientos, emociones, pensamientos... a través de diversos lenguajes y la capacidad de reconocer estos aspectos de los/las demás.

❖ *Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.*

Decreto 143/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

En estos dos decretos la coeducación es tratada en los mismos términos, es decir, se contempla como principio pedagógico en sus Art. 3.2 y 4.6 (Decreto 79/2008) y Art.3 (Decreto 143/2007), atendiendo de forma progresiva al desarrollo afectivo de niños y niñas, y a las pautas elementales de convivencia y relación social.

Así, a partir de los objetivos generales de la etapa, la profundización de éstos se hace a través de los contenidos, en función de las capacidades y habilidades de los niños y las niñas en los dos ciclos, las áreas contempladas en el currículum y el nivel educativo.

Por otro lado, si bien es cierto que en el decreto del primer ciclo se nombra únicamente la “identidad sexual” para comentar que no es tan importante la adquisición de éstos y otros aprendizajes, como la sensación de competencia personal que adquieren niños y niñas gracias a ello, en el decreto del segundo ciclo se le da una mayor importancia a ese ámbito de la vida de los niños y niñas, en una de las orientaciones metodológicas para el ciclo, ya que se considera que forma parte de su identidad.

Esta orientación llamada “la construcción de la identidad” recoge que en esas edades (3-6 años) empieza el desarrollo de la conciencia moral de los niños y niñas y que esto junto con el desarrollo de su autonomía, fomentará el “conocimiento y aceptación de sí mismo, desarrollo de la autoestima, identidad sexual y de género, establecimiento de vínculos afectivos y comprensión de las relaciones con los otros, interiorización de normas, pautas culturales y valores sociales”.

5.3. Comparación general entre ambos currículum.

Como se ha visto en el análisis realizado anteriormente, el peso de la educación por la igualdad de género es mucho mayor en la Etapa de Primaria, ya que se trabaja a través de una asignatura con un espacio concreto en el horario, en el tercer ciclo de la etapa y de forma transversal, a través de una competencia básica y la educación en valores.

Por otro lado, en la Etapa de Infantil no se trata como tal este tema, sino que puede intuirse su inclusión en el currículum a través de algunos objetivos y contenidos relativos al respeto hacia las diferencias entre las personas, igualdad, colaboración, pautas de convivencia y relación social... y a la alusión a los valores básicos.

Por tanto, puede afirmarse que hay un mayor interés en trabajar este tema en la Educación Primaria que en Infantil, a pesar de que como se ha recogido anteriormente en este trabajo, niños y niñas manifiestan estereotipos de género desde los dos años. Así, sería más conveniente hacer una intervención desde Infantil de forma que no se asienten esos estereotipos o se evite que los adquieran.

Por último, es necesario referirse a un aspecto observado durante el análisis de estos documentos: a saber, la utilización del lenguaje en su redacción. Así, en la *ORDEN ECI/2211/2007*, relativa al currículum de primaria, aunque hay momentos en los que se nombra a los dos sexos, en la mayoría de las ocasiones se hace referencia al “alumno”. Al contrario pasa con la palabra “niño”, ya que en la mayoría de las ocasiones se nombra a “niños y niñas”. Por otro lado, “el docente”, “el maestro” “el profesor”, siempre aparecen en masculino. Además se utilizan nombres neutros como “profesorado” y “alumnado”.

Algo parecido ocurre en el *R.D. 1630/2006*, ya que menos en una ocasión, se habla siempre en términos de “los niños y las niñas” y al igual que en el documento anterior también se hace uso de los nombres neutrales. Por otro lado, se nombra dos veces a la plantilla docente y solamente en términos masculinos.

Esto cambia completamente en los decretos relativos a la Educación Infantil (*Decreto 79/2008* y *Decreto 143/1007*) en Cantabria, ya que se utiliza únicamente el género masculino tanto para hablar del alumnado como para hablar del profesorado. De igual modo se utilizan los nombres genéricos de “alumnado” y “profesorado”.

Como puede observarse, si bien son documentos que abogan por la igualdad entre mujeres y hombres, en ocasiones descuidan el uso del lenguaje, olvidando que éste es una construcción social e histórica que expresa las concepciones del mundo propias de cada época y cultura y que influye en nuestra percepción de la realidad.

6. CAPÍTULO IV: DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN PARA EL ANÁLISIS DEL SEXISMO EN UN AULA DE DOS AÑOS.

6.1. Planteamiento de la investigación.

➤ ***Tema a investigar:***

Análisis de la transmisión del sexismo en un aula de dos años del primer ciclo de Educación Infantil.

Debemos recordar que entendemos por sexismo el conjunto de prácticas y actitudes apoyadas en prejuicios basados en el sexo de las personas que posibilitan situaciones de desigualdad y/o discriminación.

➤ ***Identificación del problema:***

La transmisión de sexismo a través de diversos aspectos de la práctica docente, en un aula de dos años. Estudio de caso único.

➤ ***Justificación:***

Aunque es cierto, y es importante reconocer, que cada vez más se tiene conciencia de la desigualdad que existe entre hombres y mujeres en nuestra sociedad y que desde hace varios años muchas personas luchan por conseguir la igualdad, como se ha visto a lo largo de este trabajo queda probado que continuamos viviendo en una sociedad desigualitaria en razón del sexo, ya que el rol masculino sigue teniendo más valor que el femenino.

Es a partir de los dos años cuando esta situación comienza a ser introyectada, dado que a esa edad niños y niñas comienzan a manifestar estereotipos de género (Kipp y Shaffer, 2007). No hay que olvidar que esta transmisión de modelos no sólo es realizada

a través de agencias de socialización como la familia y los medios de comunicación, sino también, tal y como se ha apuntado a lo largo de este trabajo, a través de la escuela.

Además, como se ha señalado anteriormente, la igualdad de género es tenida en cuenta en la legislación educativa, pero sobre todo en la Etapa de Educación Primaria, ya que en ella se trabaja de forma explícita desde varios puntos. Sin embargo, en la Etapa de Educación Infantil, el trabajo por la igualdad entre hombres y mujeres debemos intuirlo en alguno de los valores que se consideran importantes para la etapa.

Por todo ello, consideramos que la oportunidad de una investigación como ésta radica en la necesidad de abordar el análisis de sexismo en la escuela, con las posteriores recomendaciones o medidas que puedan surgir de éste, desde el primer ciclo de la Etapa de Infantil, al quedar comprobado que a las edades comprendidas en esta etapa se empiezan a adquirir y mostrar comportamientos estereotipados de género. De modo que, tanto desde la escuela, como desde la familia y la sociedad en general, debería tenerse en cuenta esta realidad para intervenir de forma preventiva, en vez de esperar a que los niños y niñas lleguen a la Educación Primaria para trabajar en la eliminación de la desigualdad de género y en el respeto a la diferencia entre las personas.

Esta investigación tiene antecedentes en otras como la ya clásica de Marina Subirats y Cristina Brullet (1988), pionera de este tipo de trabajos en España que ha sido continuada por, entre otras, Blanco (2000), Instituto de la Mujer (2005) o Subirats y Tomé (2007).

➤ ***Contexto de la investigación:***

Aula de 2 años de un Colegio Público de una zona urbana. Como es sabido, y atendiendo a la legislación correspondiente (***Orden EDU/34/2008, de 30 de abril de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria***), el aula de 2 años está compuesto por un máximo de 18 alumnos/as.

Dados los objetivos que se plantean en esta investigación y algunos de los elementos objeto de estudio (esto es, los cuentos utilizados en clase), el aula en el que se llevará a cabo deberá contar con una biblioteca.

➤ **Objetivos:**

Objetivo general:

Conocer si en un aula de dos años del primer ciclo de Educación Infantil se transmiten elementos sexistas o si, por el contrario, se trabaja de forma coeducativa.

Objetivos específicos:

1. Analizar los cuentos que se utilizan con los niños/as en el aula para comprobar si en ellos prevalece la figura masculina sobre la femenina y/o si son cuentos en los que ambos sexos tienen la misma importancia y papeles igualitarios.
2. Escuchar el lenguaje de la docente para apreciar si habla de igual forma con los niños, y las niñas.
3. Observar la actitud de la docente hacia los niños y niñas fijando la atención en el tiempo de interacción con unos y con otras; en si dirige la actitud de las niñas hacia tareas y juegos asignados tradicionalmente a las niñas, y a los niños hacia actividades consideradas de niños; y en su comportamiento ante situaciones positivas y de conflicto.
4. Generar conciencia en la docente del aula sobre la coeducación y su importancia, a partir de los resultados obtenidos.

➤ **Principios e hipótesis de la investigación.**

1. En el aula de infantil se utilizan cuentos que transmiten contenidos sexistas como los siguientes:
 - la protagonista es salvada por un hombre o está subordinada a un hombre.
 - los personajes tanto masculinos como femeninos desarrollan roles diferentes en el cuento y realizan actividades vinculadas a aquellas tradicionalmente asignadas a cada sexo.

2. La docente, a través de su práctica, mantiene actitudes sexistas:

- utiliza el género masculino cuando quiere referirse a todo el alumnado, habla en un tono diferente a niños y niñas y utiliza para cada sexo diferentes calificativos.
- presta más atención, pasa más tiempo y alaba más los logros de los niños que los de las niñas.
- dirige las acciones y actividades de las niñas de acuerdo a los roles tradicionales de género, mientras que a los niños les estimula para que hagan “cosas de niños”.

6.2. Diseño y planificación de la investigación.

➤ *Metodología.*

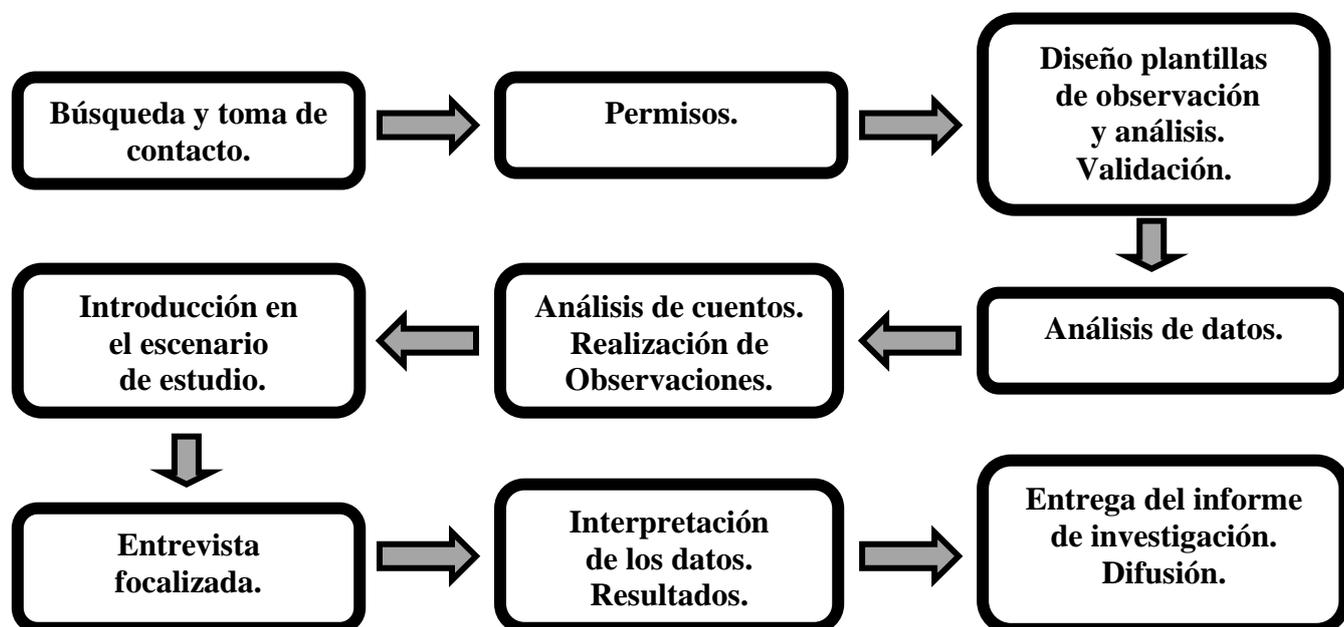
Teniendo en cuenta que los objetivos de esta investigación, tanto el general como los específicos, pretenden analizar los cuentos que se utilizan en el aula, por un lado y por otro, las actitudes y el lenguaje de la docente en el aula, se utilizarán dos técnicas de recogida de información cualitativas como son: el **análisis de documentos** y la **observación**.

La elección de estas técnicas se debe a que permiten:

- Hacer un análisis centrado en los aspectos relevantes de esta investigación.
- Que, en este caso la investigadora, recoja de primera mano la información, con lo que no hay pérdidas o distorsiones de la misma por parte de otras personas.
- La información se recoge directamente de lo que se observa en la realidad, por lo que es una información natural.

➤ *Fases de la investigación:*

El procedimiento que se llevará a cabo será el siguiente:



- 1) **Búsqueda y toma de contacto con el centro y el aula:** se buscará al grupo de alumnos y alumnas que responda a las necesidades de la investigación, es decir, un grupo de niños y niñas de un Colegio Público de Educación Infantil con primer ciclo (0-2 años). En este caso la investigación se centrará en un aula de dos años. Encontrado el aula que responda a estas características, se tomará contacto con el centro para contarles el motivo de la investigación y pedir su colaboración.
- 2) **Petición de permisos:** En el siguiente paso se hará llegar al equipo directivo, a la docente del aula de dos años que va a participar y a los padres y madres del grupo objeto de estudio, la carta de presentación de la investigación donde se informa detalladamente del objetivo de ésta y la importancia de su colaboración. Finalmente, se les pedirán los *permisos* necesarios, ya que en la realización de las observaciones se utilizará una cámara de vídeo (Anexos I y II).
- 3) **Diseño de las plantillas de observación del lenguaje y la actitud de la docente, y la plantilla de análisis de los cuentos del aula.** En todas ellas se concretarán los aspectos sobre el lenguaje y la actitud del profesorado (Fichas 2

y 3) y diversos aspectos sobre los cuentos que se van a observar y analizar (Ficha 1). Así, estos indicadores ayudarán a concluir si la docente trata de forma desigual a los niños y las niñas y si además algunos de los materiales con los que el alumnado interacciona en el aula, en este caso los cuentos, también transmiten desigualdad de género.

- 4) **Validación de las plantillas por expertos.** Se solicitará la colaboración de dos profesionales de la materia para que revisen las fichas de observación y corregir posibles errores.
- 5) **Llegada al centro y toma de contacto con la docente y los niños.** Esto es necesario por un lado para que, en este caso la investigadora, comience a conocer el aula en el que se van a desarrollar las observaciones y por otro, para que tanto los niños y niñas como la docente, *confíen* en la observadora y desarrollen su comportamiento durante las observaciones de forma natural.
- 6) **Análisis de los cuentos:** a partir de la plantilla diseñada, en la que se tienen en cuenta entre otras cosas los roles de los personajes masculinos y femeninos y el número de personajes que hay de cada sexo, se llevará a cabo el análisis de los cuentos del aula. Se analizarán un total de diez cuentos, ya que se considera que es una muestra suficiente para mostrar si estos cuentos transmiten desigualdad de género o si, por el contrario, transmiten valores propios de una educación coeducativa.
- 7) **Realización de las observaciones.** de forma paralela se llevarán a cabo las observaciones necesarias para la investigación. Durante las mismas la investigadora se apoyará en las plantillas diseñadas, focalizándose de este modo en los aspectos señalados. Así, se irán describiendo en las distintas categorías los aspectos del lenguaje y la actitud de la docente que son características de un comportamiento sexista o igualitario.
- 8) **Análisis de datos.** Una vez recogidos los datos tanto del análisis de cuentos como de las observaciones, se ordenarán en las categorías pertinentes y se analizarán para la obtención de los resultados.
- 9) **Entrevista focalizada.** A continuación, y si queda alguna duda, se llevará a cabo una entrevista focalizada. El fin de esta entrevista será que la maestra aclare los aspectos que no hayan quedado muy definidos o situaciones que la

investigadora considere que son importantes explicar, para conocer la opinión de la docente y así determinar si esas situaciones son conscientes o inconscientes, si existe una explicación pedagógica, si considera que hay detalles que no tienen importancia... Por tanto, la entrevista se diseñará una vez obtenidos los resultados de las dos técnicas principales de recogida de información, de esta investigación. Una vez realizada la transcripción de la entrevista, ésta será devuelta a la maestra para su revisión.

10) Interpretación y reflexión sobre los datos. Obtención de los resultados finales. Con toda la información recogida tanto de los resultados anteriores como de la entrevista focalizada y las aclaraciones de la docente, se obtendrán los datos finales de la investigación.

11) Entrega del informe de la investigación. Se entregará un informe de la investigación a la docente para que conozca los resultados obtenidos. Esta entrega se realizará en una entrevista que será utilizada tanto para agradecer su participación como para recabar su opinión sobre las principales conclusiones. La finalidad principal de este informe será promover la *reflexión* de la docente sobre su práctica, uno de los objetivos más importantes planteados en esta investigación, ya que la toma de conciencia es fundamental para el inicio del cambio hacia la mejora. Si bien el diseño de un plan de intervención, en el caso de concluir que el sexismo está presente tanto en la práctica de la docente como en los materiales (cuentos en este caso) utilizados, supera los objetivos de esta propuesta, se alentará a la puesta en marcha de medidas coeducativas capaces de acabar con la situación encontrada.

12) Difusión del informe de investigación. Con los resultados más significativos se elaborará un artículo que será enviado para su posible publicación a revistas especializadas.

➤ ***Temporalización:***

En la temporalización de esta investigación hay que tener en cuenta por un lado el análisis de los cuentos y por el otro el tiempo que se dedicará a la realización de las observaciones, todo esto unido al tiempo de análisis de la información obtenida y la

redacción del informe de investigación. Por tanto, ésta se llevará a cabo a lo largo de un trimestre.

Así, como ya se ha planteado se analizarán diez cuentos presentes en la biblioteca del aula. Los momentos de análisis se realizarán fuera del aula y sin la presencia de los niños/as, para en primer lugar, no interrumpir el desarrollo de las clases y en segundo, para evitar distracciones de la investigadora.

Además, en las observaciones hay que tener presente que la atención se focalizará en dos aspectos concretos de la maestra: su lenguaje y la actitud. Éstas tendrán una duración de una hora cada una, realizándose dos cada semana durante un mes. Por otro lado, se diseñarán cuatro plantillas: dos sobre el lenguaje y dos sobre la actitud docente y se utilizará cada una de ellas en dos ocasiones y en distintos momentos del horario escolar, con el fin de que los resultados sean más objetivos. Por tanto, el número final de observaciones será de ocho.

6.3. Recogida de información. Técnicas.

Análisis de documentos:

La técnica del análisis de documentos permite hacer un análisis profundo del objeto de estudio. Así, en esta investigación, el análisis de documentos, en este caso de los cuentos que los niños/as utilizan en el aula, va permitir analizar los elementos de los mismos que transmiten desigualdad de género.

En el diseño de las categorías que se utilizarán para analizar si los cuentos que se trabajan en este aula de dos años, son coeducativos o transmiten las ideas tradicionales de superioridad y heroicidad del hombre sobre la mujer, se han tenido en cuenta además de los criterios recogidos por Torres y Arjona (1993), los de Turín (1995). Con todo ello, las categorías que se utilizarán serán las siguientes:

FICHA 1: ANÁLISIS DE CUENTOS.

Día:		Clase:	Observador:
Género:		FEMENINO	MASCULINO.
Número de personajes:			
Número de protagonistas:			
Importancia de sus roles: principal o secundario.			
Tareas de los personajes: - Número de tareas.	Protagonistas:		
	Resto de personajes:		
- Tipo de tareas:	Protagonistas:		
	Resto de personajes:		
Ocio de los personajes: - Número de actividades:	Protagonistas:		
	Resto de personajes:		
- Tipo de actividades:	Protagonistas:		
	Resto de personajes:		
Valores que representan: valentía, obediencia...			

Observación participante:

La observación permite obtener conocimientos sobre el comportamiento de las personas en el contexto y en el momento en el que se producen. Por tanto y dado que parte de los objetivos y principios e hipótesis de esta investigación están dirigidos a analizar el lenguaje y la actitud de la docente en relación a los estereotipos y roles de género, consideramos que ésta es la técnica de recogida de información más adecuada.

En esta investigación se llevará a cabo una observación descriptiva, recogiendo lo que ocurra en el aula en forma de descripción, atendiendo a unas categorías preestablecidas.

Así mismo, el papel que adoptará la observadora, será de “observadora (como participante)”, de modo que participará en la vida del aula pero su prioridad será la observación y la recogida de los datos. Como se ha incluido en el procedimiento, se realizará una entrevista focalizada a la maestra, después de las observaciones, para ahondar más en ciertos datos que hayan podido resultar relevantes.

Con todo ello, las observaciones se centrarán en los momentos de interacción de la docente con el alumnado, focalizando unas observaciones en el lenguaje y otras en las actitudes, nunca las dos a la vez, ya que puede perderse información importante.

La causa que nos conduce a llevar a cabo esta parte de la investigación es que, como se ha recogido anteriormente en este trabajo y según distintos autores, los niños y las niñas reproducen los comportamientos que ven, no sólo de los cuentos sino también de las personas con las que se relacionan y de los medios de comunicación (Kipp y Shaffer, 2007; Santrock, 2007). Además, y sobre todo a estas edades, sus figuras de referencia son progenitores y docentes, por tanto son sus modelos a seguir y lo que estas personas hagan o digan va a ser asimilado por el alumnado de modo que reproducirán esas conductas en su vida diaria y pasarán a formar parte de su identidad.

Teniendo esto en cuenta, las plantillas que se utilizarán para analizar el lenguaje y la actitud de la docente, serán cuatro, como también se ha apuntado. Cada una de ellas tendrá en cuenta distintos elementos que nos llevan a determinar si la docente tiene o no un lenguaje y actitud sexista. Así, cada plantilla se utilizará dos veces, en dos horarios diferentes, para corroborar los datos obtenidos en la primera observación y/o para

ampliarlos, si fuese necesario. Por otro lado, en principio el número de observaciones será de ocho, pero podrán realizarse más en función de las necesidades de la investigación y los datos obtenidos, y siempre bajo previo acuerdo con la docente.

Finalmente, las plantillas que se utilizarán en el desarrollo de las observaciones, se diseñarán teniendo en cuenta además de las teorías de autores, recogidas anteriormente en este trabajo, los aspectos recogidos por Torres y Arjona (1993) y serán las siguientes:

FICHA 2: LENGUAJE 1.

Día:	Hora:	Clase:	Observador:
		NIÑAS	NIÑOS
Características del tono que la docente emplea.			
Vocabulario empleado en los conflictos.			
Vocabulario empleado en los refuerzos positivos.			

LENGUAJE 2.

Día:	Hora:	Clase:	Observador:
		NIÑAS	NIÑOS
Calificativos que la docente utiliza en referencia a la apariencia y personalidad.			
Uso del genérico masculino para referirse a todo el grupo		SI	NO
Comentarios sexistas (por ejemplo “eso es de niños/as”).			

FICHA 3: ACTITUD 1.

Día:	Hora:	Clase:	Observador:
	NIÑAS		NIÑOS
Comportamiento y valores que estimula.			
Causas de conflicto.			
Tareas o momentos en los que refuerza premia			

ACTITUD 2.

Día:	Hora:	Clase:	Observador:
	NIÑAS		NIÑOS
Tipo de tareas que asigna la docente.			
Tareas o actividades en las que exige un mayor rendimiento.			
Cantidad de tiempo que pasa con cada sexo			

7. CONCLUSIONES FINALES, ANÁLISIS CRÍTICO DEL TRABAJO Y PROPUESTAS DE MEJORA.

7.1 Conclusiones generales.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, es mucho el camino que se ha recorrido a lo largo de la Historia para conseguir la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Uno de esos ámbitos ha sido la educación y aunque, como ya se ha dicho, la mujer ha pasado de no tener derecho a una educación semejante a la de los hombres a compartir el mismo espacio y el mismo currículum, hemos comprobado que en la actualidad, la igualdad entre ambos sexos no es una igualdad real, y por tanto, todavía queda mucho por hacer.

Así algunas de las conclusiones que se encuentran en este trabajo, son las siguientes:

- Desde una visión general, se puede asegurar que en las últimas décadas la igualdad entre mujeres y hombres ha sufrido un importante avance. Frente a épocas pretéritas, la igualdad formal ha pasado a ser un principio irrefutable en todos los documentos legales (al menos de la sociedad occidental), al mismo tiempo que el cambio en la mentalidad social sobre la imagen y las funciones de la mujer se va convirtiendo en una realidad, si bien esta igualdad real dista de haberse conseguido.
- En el mundo educativo, en apenas dos décadas las mujeres hemos pasado de estar excluidas del sistema educativo a formar parte de él con los mismos derechos que los varones. En algunos países, éste no ha sido un proceso lineal, dado que las situaciones sociohistóricas han condicionado su evolución. Así, si bien en algunos países la escuela mixta era ya una realidad en las primeras décadas del Siglo XX, en España el régimen franquista ahogó los primeros atisbos de este tipo de escolarización que la Segunda República había comenzado a crear.
- Si bien la llegada de la escuela mixta dio la oportunidad a las mujeres de compartir el mismo espacio que los hombres y acceder al currículum que hasta

el momento les era vetado, su llegada a una escuela creada por y para los hombres provocó su escolarización en una cultura escolar androcéntrica que todavía hoy, en algunos de sus elementos, pervive en nuestra escuela. En este sentido, en esta periodización de la relación de las mujeres con el sistema educativo, la escuela coeducativa se convierte en la siguiente de las etapas, o retos, a conseguir. Ésta implica la revisión de la escuela mixta y la creación de una escuela capaz de trabajar sin jerarquías, donde se valore de igual manera lo masculino y lo femenino.

- Aunque todos los agentes sociales influyen en la transmisión de los estereotipos de género, la familia y la escuela se convierten en los dos más significativos. Es lógico que esto sea así considerando que ambos son los primeros agentes de socialización y que es a través de ellos y sus acciones donde se empieza a conocer y adquirir conciencia del mundo que nos rodea. Además, lo que aprendan a estas edades va a formar una parte importante de la personalidad del individuo. De modo que, la transmisión de los modelos desiguales, es causa entre otras razones, del tratamiento desigual que reciben niños y niñas, aunque los actores de estas agencias de socialización no sean conscientes de ello.
- A la influencia de estos dos agentes de socialización, se une la influencia de los iguales que aumentará a medida que el niño/a crezca y vaya adquiriendo autonomía al tiempo que se separa de la familia. De forma paralela, los medios de comunicación van a tener un papel fundamental y muy relevante, en especial la televisión y la publicidad, y sobre todo en lo que respecta a la imagen de la mujer como dependiente del hombre y como un “objeto”, ya que como hemos visto, lo que se exalta de la misma en estos medios, es su cuerpo y su belleza, no sus conocimientos.
- Dentro de la escuela son muchos los aspectos que educan en la desigualdad. Estos factores están tanto relacionados con el profesorado (actitud, lenguaje, forma de expresión...), como con los aspectos materiales del centro y del aula (juegos y juguetes, materiales didácticos, espacios, organización escolar...). En ellos debe centrarse la intervención educativa, ya que como se ha recogido en el trabajo, la influencia de estos factores traspasa la escuela y se convierte en parte de la vida de las personas. El currículum oculto que se transmite en la escuela, lleva al sexo femenino a elegir profesiones con una menor exigencia en el mercado laboral y al masculino a tener una personalidad más autónoma y fuerte

(Subirats, 1991 en Bustos-Romero, 2001). No olvidemos que esta situación tiene su reflejo en el mercado laboral, donde por ejemplo el salario de hombres y mujeres continúa siendo diferente ante un mismo trabajo. Según Pérez (2012), es mucho más bajo en el caso de las mujeres, con una diferencia salarial al final del año del 22%.

- Estos elementos de los que hablamos, empiezan a influir en los sujetos desde la más tierna infancia, por lo que la intervención para conseguir la igualdad de entre mujeres y hombres y evitar la adquisición de estereotipos de género, también debe ser temprana. Además, debe dársele a este tema la relevancia necesaria no únicamente desde el momento en que el alumnado llega a la Etapa de Educación Primaria, como ha sido se ha podido deducir del análisis de los currículums de Educación Infantil y Educación Primaria realizados en este trabajo, sino desde que los niños y niñas llegan a la escuela.

Es por ello, que en este trabajo se plantea el diseño de una investigación, en un aula de dos años, con el fin de comprobar si a través de ciertos materiales y aspectos docentes, se transmite desigualdad de género. De ser cierto, sería una, aunque modesta, llamada de atención a la reflexión y al cambio hacia una escuela realmente coeducativa, y capaz, así mismo de, con ayuda del resto de ámbitos sociales, conseguir un sociedad igualitaria en razón de sexo.

A raíz del planteamiento de esta investigación, han surgido una serie de interrogantes, que también serían susceptibles de investigación. Por tanto podrían considerarse como **futuras líneas de investigación**. Estas líneas de investigación son las siguientes:

- Análisis de los dibujos que los niños realizan sobre los cuentos: qué personajes representan los niños y cuáles las niñas, que situación representan ambos sexos, qué colores utilizan...
- Cómo influye o se trasladan los roles representados en los cuentos, en el comportamiento cotidiano de los niños y niñas.
- Qué influye más en el comportamiento de los niños y niñas, los cuentos tradicionales o los coeducativos.
- El lenguaje del/la docente dependiendo de la asignatura que se esté tratando.

- La evolución de la actitud del/la docente en los diferentes niveles de la Educación Infantil, desde la perspectiva de género.
- La modificación en las actividades de ocio de los niños y niñas, a medida que se les educa en la igualdad de género.

7.2 Análisis crítico del trabajo y propuestas de mejora.

La realización de este trabajo ha supuesto importante esfuerzo inicial en la búsqueda de información sobre el tema, bibliografía y focalización del tema. Es por ello que, unos conocimientos previos mayores hubieran sido positivos antes de haber comenzado el trabajo. Sin embargo, por otro lado, esta circunstancia ha propiciado la búsqueda y el encuentro de una amplia bibliografía, sobre este tema y sobre los muchos aspectos que encierra el mismo.

Así mismo, hubiera sido interesante llevar a cabo la investigación propuesta, ya que tanto si se hubiese encontrado que en el primer ciclo de infantil la docencia y los materiales que usan los niños y niñas en el aula, transmiten desigualdad o estereotipos de género, como si no, eso pudiera haber traído consigo un proceso de reflexión importante a nivel personal y en contraste con la bibliografía leída. Esta falta de aplicación en esta primera etapa, no impide sin embargo que el diseño desarrollado se convierta en la primera herramienta para futuros trabajos de investigación a llevar a cabo.

De otro lado, los resultados que puedan obtenerse de una investigación como ésta, no deben sino ser la base para la creación de un proyecto de intervención para el desarrollo de medidas coeducativas en el nivel en el que hemos trabajado (esto es, el primer ciclo de Educación Infantil). La mera exposición de resultados sería un despilfarro si no se convierte en la justificación de una intervención posterior.

Por último, no debemos olvidar que la puesta en marcha de acciones coeducativas debe pasar por la formación del profesorado, de ahí la importancia de seguir insistiendo en la necesidad de este tipo de formación en todos los niveles del sistema educativo.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez, J. M. (2010). Tratamiento de los temas transversales en tecnología. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-10, [en línea]. Disponible en: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6981.pdf> [Consulta: 19 junio 2012].
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras*. Barcelona: Graó.
- Ballarín, P. (2007). La coeducación y su impacto en el contexto escolar. *Quadernsdigitals.net*, 61-70, [en línea]. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9928 [Consulta: 15 marzo 2012].
- Bartolomé, M. (1976). *La coeducación*. Madrid: Narcea.
- Bermudo, M. (Coord) (2008-2010). *Proyecto de Atención a la Diversidad de Género*. Sevilla: Colegio Público de Educación Primaria “Tomás de Ybarra”, [en línea]. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/tomasyybarra/WebTYbarra/Coeducacion/C3%B3n_files/Proyecto%20Coeducacion.pdf. [Consulta: 3 mayo 2012].
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bonilla, A. y Martínez, I. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Universitat de València: Publicacions de la Universitat de València.
- Bustos-Romero, O. (2001). “Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación”. En M. A. González Pérez y J. Mendoza García, *Significados Colectivos: Proceso y Reflexiones Teóricas*. México: ITESM-CIIACSO, 289-358.
- Caba, À. et al. (2009). *El Siglo XX en primera persona*. Barcelona: Octaedro.
- Caba, A. y Hidalgo, E. (2002). El siglo XX en primera persona. *Cuadernos de Pedagogía*, 309, 39-42.
- Calvo, A., Susinos, T. y García Lastra, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, 354, 549-573, [en línea].

- Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_22.pdf
[Consulta: 9 marzo 2012].
- Carreño, M. (2009). Desigualdades, género y educación básica. [en línea], 193-214, Disponible en: www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec15/reec1508.pdf
[Consulta: 8 agosto 2012].
 - Cobeta, M., Jaramillo, C. y Mañeru, A. (1995). El significado de la diferencia sexual en Educación. En: J. Ramos, (Coord.. *El camino hacia una escuela coeducativa. Cuadernos de Cooperación Coeducativa*, Sevilla: Publicaciones M.C.E.P, 3, 25-38.
 - Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (2006). Diferencias entre chicos y chicas en la familia. *Coeducación. Prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Instituto de la Mujer, 3, 16-21.
 - Crozier, M. (1984). *No se cambia la sociedad por decreto*, Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
 - Gairín, J. (2007). Material complementario. Aportaciones para la formación. En Ministerio de Educación y Ciencia . *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*, Ministerio de Educación y ciencia: Ediciones Gráficas Arial S.L, 128-163.
 - García Lastra, M. (2010). Género y sexismo en la escuela. En R. Feito (Coord), *Sociología de la Educación Secundaria, Barcelona: Graó, 123-138*.
 - García- Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71- 81, [en línea]. Disponible en: http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7_revision4.pdf. [Consulta: 22 marzo 2012].
 - García M. M. y Gutiérrez, M.A. (2010). *Atención a la diversidad: igualdad de género*. Cantabria: ANPE- Cantabria Sindicato Independiente.
 - Guarinos, V. (s/f). Mujer y cine. En Loscertales y Núñez (Coord.) . *Los medios de comunicación con mirada de género*. Universidad de Sevilla: Junta de Andalucía. Instituto Andaluz de la Mujer, 103-120.
 - Kipp, K. y Shaffer, D.R. (2007). Desarrollo social y de la personalidad: diferencias sexuales y adquisición de los papeles de género. *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. University of Georgia: Thomson, 509- 546.

- López, N. (2009). *La cenicienta que no quería comer perdices*. Barcelona: Planeta.
- Loscertales, F. (2008). Mujer, mujeres y medios de comunicación. Interacciones y consecuencias. En Loscertales y Núñez (Coord.). *Los medios de comunicación con mirada de género*. Universidad de Sevilla: Junta de Andalucía. Instituto Andaluz de la Mujer, 63-76.
- Loscertales, F. (2008). Los medios de comunicación: imágenes y palabras. En Loscertales y Núñez (Coord.). *Los medios de comunicación con mirada de género*, Universidad de Sevilla: Junta de Andalucía. Instituto Andaluz de la Mujer, 95-102.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1990). *La Coeducación: Plan para la igualdad de oportunidades para las mujeres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez, C. (2012). Las mujeres ganan menos que los hombres de por vida y la brecha salarial aumenta con la formación. rtve.es, [en línea]. Disponible en: <http://www.rtve.es/noticias/20120307/mujeres-siempre-ganareis-menos-hombres/504965.shtml> [Consulta: 10 agosto 2012].
- Quirós, M.M. y García Cordero, M.M. (2009). Tarzana. En Rebolledo, M. Siete rompecuentos para siete noches. *Guía didáctica para una educación no sexista dirigida a madres y padres*. Dirección General de la Mujer. Gobierno de Cantabria, 40-43, [en línea]. Disponible en: http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/material/171_cuentos-madres-padres-pdf.pdf [Consulta: 5 julio 2012].
- Rebolledo, M. (2009). El Príncipe Ceniciento. En Rebolledo, M. Siete rompecuentos para siete noches. *Guía didáctica para una educación no sexista dirigida a madres y padres*. Dirección General de la Mujer. Gobierno de Cantabria, 36-39, [en línea]. Disponible en: http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/material/171_cuentos-madres-padres-pdf.pdf [Consulta: 5 julio 2012].
- Rebolledo, M. (2009). *El País de los Cuentos al revés. Proyecto de intervención coeducativa con el alumnado de Educación Infantil y Primeros ciclos de Primaria*. Dirección General de la Mujer. Gobierno de Cantabria, [en línea]. Disponible en:

http://www.educantabria.es/centro_de_recursos/coeducacion/materiales-el-pais-de-los-cuentos-al-reves [Consulta: 5 julio 2012].

- Santos, M. A. (1998). Desde la discriminación a la justicia: El camino de la coeducación. En Ramos, J. (Coord.). *El camino hacia una escuela coeducativa*, Sevilla: Kikiriki cooperación educativa, 17-24.
- Santrock, J.W. (2007). *Desarrollo infantil*. University of Texas: McGraw-Hill.
- Simón, M. E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 33-51.
- Simón, M.E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm> [Consulta: 10 marzo 2012].
- Subirats, M. (2003). Género y escuela. En: C. Lomas. (2003). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona: Paidós Educador, 19-32.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3,1, 143-158, [en línea]. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/88724013/0301-Subirats-1> [Consulta: 13 Marzo 2012].
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). La interrelación establecida a través del lenguaje. *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid: Ministerio de cultura, Instituto de la Mujer, 83-95.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro, 97- 156.
- Tomé, A. (2000). El estado de la cuestión: la educación en la etapa de infantil y primaria. En M. L. Abad, A. Arias, N. Blanco, M. Cumellas, M.P. Jiménez, F. Padró, P. Perales, R.A. Ruiz, C. Sierra, N. Solsona, R. Subías, M. Subirats, A. Tomé, P. Tudela. *Género y educación. La escuela coeducativa*, Universidad de Barcelona: Graó, 15, 49-56.
- Tomé, A. y Ruiz, R. A. (1996). El espacio de juego: escenario de relaciones de poder. En Abad, M. L., Arias, A., Blanco, N., Cumellas, M., Jiménez, M.P.,

Padró, F., Perales, P., Ruiz, R. A., Sierra, C., Solsona, N., Subías, R., Subirats, M., Tomé, A., Tudela, P. . *Género y educación. La escuela coeducativa*, Universidad de Barcelona: Graó, 15, 79-89.

- Torres, J. (1992). El currículum y la educación de los ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática. *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, G. y Arjona, M. C. (1993). Coeducación. En Junta de Andalucía y Ciencia. *Temas transversales del currículum 2. Educación ambiental. Coeducación. Educación del consumidor y usuario*, 77-154, [en línea]. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/13868791/Coeducacion-en-Infantil> [Consulta 13 de junio].
- Turín, A. (1976). *Rosa Caramelo*. Barcelona: Lumen.
- Turín, A. (1991). *Arturo y Clementina*. Barcelona: Lumen.
- Turín, A. (1995). Los símbolos. *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*, 11-17. Madrid: horas y HORAS la editorial.
- Turín, A. (2001). *Una feliz catástrofe*. Barcelona: Lumen.

8. DOCUMENTOS LEGALES.

- Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Decreto 143/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria.
- Orden EDU/34/2008, de 30 de abril, por la que se dictan instrucciones para la implantación de unidades destinadas a los alumnos de dos años en los centros públicos que imparten Educación Infantil y/o Educación Primaria.
- ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación primaria.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

8. WEBGRAFÍA.

- http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html [Consulta: 24 marzo 2012]. En este enlace se recogen entre otros aspectos, los artículos de la Constitución de 1978.
- <http://www.slideshare.net/fullscreen/atenearte/presentacin-del-proyecto-6696289/1>. En este enlace se recoge el trabajo González y Villalba (2005-2006), titulado “Mujeres ayer y hoy; recuperar la memoria histórica”, sobre una experiencia coeducativa en el IES Marqués de Manzanedo en Cantabria. [Consulta: 6 agosto 2012].
- <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html>. En este enlace del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se recogen objetivamente, los datos de la situación educativa española, en el curso escolar 2009-2010 [Consulta 28 abril].
- http://www.uhu.es/65111/temas_transversales.htm. En este enlace Sáenz- López Buñuel (s/f), hace un análisis y descripción de los temas transversales, llamados hoy “educación en valores”. [Consulta: 21 junio 2012].
- <http://www.copoe.org/blog/12385/pilar-sanchez-alvarez/ficha-sobre-autoconcepto>. En esta página web, la autora Pilar Sánchez (2008), hace un análisis del término “autoconcepto” y dentro de él, de la “autoestima” [Consulta: 22 marzo 2012].
- <http://www.copoe.org/blog/05448/pilar-sanchez-alvarez/coeducaci%C3%B3n-defensores-y-detractores> Pilar Sánchez (2008), recoge en esta web un debate sobre la coeducación. [Consulta: 21 marzo 2012].

Anexos.

ANEXO I:

Carta de presentación de la investigación al equipo directivo y a la docente, para solicitarles su participación en la investigación.

Estimados/as Señores/as,

Soy una estudiante del Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos, impartido en la Universidad de Cantabria y voy a realizar una investigación sobre la igualdad de género, con el objetivo de conocer si en el aula de dos años se educa a niños y niñas de forma distinta, inconscientemente.

Me dirijo a ustedes con la intención de invitarles a colaborar en la misma. El desarrollo de la investigación consistirá en la grabación de ocho sesiones de clase (con posibilidad de aumentarlas si fuese necesario), en diferentes momentos del horario escolar, y en el análisis de algunos de los cuentos que forman parte de la biblioteca del aula.

Como es lógico, todos los datos recogidos serán utilizados con fines estrictamente educativos e investigadores. Al final de la investigación, se entregará a la docente un informe con el proceso de realización y los resultados obtenidos, con el fin de que quede en su conocimiento todo lo acontecido. De igual modo se a lo largo del proceso se resolverán todas las dudas que vayan surgiendo, de modo que nos pongamos de acuerdo en los pasos a seguir.

Muchísimas gracias por su atención.

En Santander, a 20 de septiembre de 2012.

Sofía Sainz Pelayo

ANEXO II:

Carta de presentación de la investigación a los padres, madres o tutores, y permiso para la grabación de imágenes en el aula.

Estimados/as padres y madres,

Soy una alumna de la Universidad de Cantabria y voy a realizar una investigación sobre igualdad de género, en el aula al que asisten sus hijos/as. El fin de esta investigación será conocer si la docente trata de igual forma a los niños y a las niñas del aula o si por el contrario, los trata de modo diferentes sin darse cuenta.

En el desarrollo de esta investigación se incluirá la grabación de vídeos en el aula. Es por ello, que pido su colaboración y consentimiento para que sus hijos/as aparezcan en las grabaciones y pueda analizarse mejor lo que ocurre en el aula. Lógicamente, las grabaciones tendrán un fin estrictamente educativo e investigador, por lo que no serán publicados de ningún modo, en ningún medio.

Al final de la investigación, se les facilitará un pequeño informe con los resultados obtenidos, para que los conozcan. De igual forma, si tuviesen cualquier duda sobre lo que se va a realizar pueden preguntar sin ningún problema, ya que se pretende que el proceso que se llevará a cabo sea totalmente transparente.

Esta es una gran oportunidad tanto para ustedes, como para la docente y para mi persona, de conocer cómo es una parte de la vida del aula en la que sus hijos/as se desenvuelven cada día, con el objetivo de poder mejorar su educación. Es por ello, que les pido su colaboración y les estaría muy agradecida si participasen.

En la hoja siguiente encontrarán el permiso que es necesario para poder llevar a cabo las grabaciones. Como ya se ha dicho cualquier duda que surja pueden preguntar a la docente, a mí misma cuando esté en el centro o contactar en el siguiente teléfono:
6*****

Muchísimas gracias por su atención.

En Santander, a 20 de septiembre de 2012.

Sofía Sainz Pelayo

PERMISO DE GRABACIÓN DE IMÁGENES.

Yo, Don/Doña.....
.....con D.N.I..... y con domicilio en
.....
....., consiento en que mi
hijo/hija/tutorado..... aparezca en
las imágenes de vídeo necesarias para investigación sobre igualdad de género, que se
llevará a cabo en el aula de su propio colegio.

En.....a.....de..... de 2012.

Firma: