

GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

2019-2020

COEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

COEDUCATION AND SEXUAL- AFFECTIVE DIVERSITY IN CHILDHOOD EDUCATION

Autora: Olatz Mozo Merino

Directora: Elena Briones Pérez

JUNIO 2020

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTOR

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado nace por la concepción sobre la necesidad de incluir la diversidad afectivo-sexual en el aula de Educación Infantil. Junto con la idea de promover espacios educativos que promuevan la igualdad de género. Por ello se revisan conocimientos básicos y conceptos fundamentales que suponen la base para la propuesta de una intervención educativa que pretende generar un cambio real. Esta propuesta atiende a la reformulación de prácticas del centro educativo, la formación docente y de los familiares del alumnado y promueve contenidos LGBTI y feministas en el currículum y en la vida de aula.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, diversidad afectivo-sexual, igualdad de género, feminismo, contenidos LGBTI.

ABSTRACT

The present Final Degree Project is born from the The present Final Degree Project is born from the conception of the necessity of including affective-sexual diversity in Early Childhood Education. Conected with the idea of promoting educational spaces that promote gender equality. Thats the reason why fundamental concepts are rewiewed, because they´re the basis of the educational interventive proposal with the objective of generating real changes. This proposal considers the reformulation of practices of the educational center, techers and students families training. Also promotes the inclusion of LGBTI and feminist contents in the curriculum and in classroom life.

KEY WORDS: Childhood education, affective-sexual diversity, feminism, gender equality, LGBTI contents.

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Justificación	7
3. Objetivos	10
4. Marco teórico	11
4.1. Sistema sexo/género, androcentrismo y patriarcado	11
4.2. Análisis de las normativas en materia de feminismo y diversidad afectivo-sexual	13
4.3. Nuevas identidades	17
4.4. Construcción de la identidad sexual y de género	19
4.4.1. Construcción de la identidad de género	19
4.4.2. Conceptualización de la identidad y la orientación sexual	23
4.5. Pluralidad familiar	25
5. Propuesta de intervención: “Todos Somos Iguales y Diferentes”	26
5.1. Objetivos y contenidos de la propuesta	27
5.2. Metodología de la propuesta	30
5.3. Temporalización de la propuesta	31
5.4. Ámbitos de aplicación de la propuesta	32
5.5. Desarrollo de la propuesta “Todos Somos Iguales y Diferentes”	36
5.5.1. Semana sobre el sexo y la identidad sexual	36
5.5.2. Semana sobre el género	39
5.5.3. Semana de las familias	41
5.6. Evaluación de la propuesta	42

6. Conclusiones	44
7. Referencias bibliográficas	45
8. Anexos	56
Anexo I. Rúbrica de evaluación de las actividades	56
Anexo II. Material para la propuesta de intervención	57
9. Recursos complementarios	58
9.1. Glosario	58
9.2. Guías para docentes y familias	58
9.3. Cuentos sobre diversidad LGBTI	59

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado trataré sobre la importancia de que nuestro alumnado reciba una educación en términos de igualdad real, desde un modelo de escuela coeducativa y, bajo una perspectiva sobre una educación en la que la diversidad afectivo-sexual se incluya en el currículum de forma integral. De manera que, nuestro alumnado disponga de un entorno rico y plural en el que poder desarrollarse como individuos en libertad.

Bien es cierto que, hemos progresado mucho hacia una escuela cada vez más abierta a la diversidad y a su aceptación. Por ello, se han suprimido los aspectos discriminatorios más evidentes recogidos en el currículum explícito, que hace referencia a los documentos oficiales del centro; como el proyecto educativo o las programaciones de aula. Uno de los ejemplos más visibles alude a la incorporación de la mujer al ámbito educativo, así como su reconocimiento e inclusión en el currículum (Franco, 2018).

A pesar de ello, en numerosas ocasiones la práctica docente se ve absorbida en un ambiente lleno de incongruencias respecto al currículum explícito. Por ello, cabe resaltar la importancia del currículum oculto, entendido como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos transmitidos de forma inconsciente o implícita en la realidad de aula (Acevedo, 2010). Por tanto, es fundamental atender a ambos currículums, dado que dentro del currículum oculto se recogen los tratos diferenciados según el género, la invisibilización femenina en el currículum, los estereotipos sexuales...

En ocasiones la educación afectivo-sexual se ha visto obviada en la etapa de Educación Infantil, debido al tabú social que tradicionalmente ha supuesto que en ciertas edades se trabajasen aspectos relacionados con el sexo y la sexualidad. Sin embargo, constituye un derecho del menor abordar cuestiones relativas a la educación sexual a fin de promover su desarrollo integral (Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, 1989). Por ello, es necesario trabajar aspectos relacionados con la pluralidad sexual.

Como docentes hemos de comprometernos a formarnos y a buscar herramientas para abordar la temática LGBTI y feminista que, nos permitan afrontar la diversidad sexual y de géneros de nuestra vida de aula, así como la inclusión de dichos elementos en la agenda pública. Lo que a su vez es nuestra obligación como adultos y adultas a cargo de la educación de nuestro alumnado que, dispone de derechos que hemos de respetar y contemplar, garantizando una educación inclusiva y de calidad (De Toro, 2015).

A fin de promover una educación con perspectiva de género y, que, por supuesto contemple la diversidad afectivo-sexual como aspecto primordial para un completo desarrollo de nuestro alumnado, he creído conveniente comenzar por recalcar la importancia de realizar este tipo de cambio de políticas educativas, aspecto visible en el siguiente apartado, que corresponde a la justificación. Cabe resaltar que, atendiendo al 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, el tratamiento sobre la diversidad de estructuras familiares y, la valoración positiva de las relaciones que en ellas se establecen son aspectos que han de incluirse en las aulas de Educación Infantil. Por lo tanto, en el apartado de justificación también, expongo investigaciones que recalcan la falta de tratamiento de dichos aspectos en los centros educativos a sabiendas de que la legislación contempla su inclusión en el aula.

Tras reafirmar la urgencia de atender estas temáticas desde edades tempranas, he creído necesario comenzar por una distinción terminológica sobre conceptos básicos relacionados con la diversidad afectivo-sexual a fin de fundamentar teóricamente la propuesta de intervención, todo ello se verá reflejado en el marco teórico. Del mismo modo, se plantean los objetivos, contenidos y competencias que se persiguen con dicha propuesta, así como sus ámbitos de aplicación y participantes.

La propuesta alude a los agentes de socialización más próximos al alumnado, es decir, a las familias y la escuela, así, a fin de promover una transformación social en aras de la justicia, la igualdad y la no discriminación por sexo, género, identidad u orientación sexual, ambos agentes han de trabajar de forma conjunta, dado que proporcionan modelos de conducta y comportamentales reforzados socialmente al alumnado (Hernández, 2014).

Una vez presentados los planteamientos teóricos tenidos en cuenta para la propuesta de intervención educativa, se presenta el programa “Todos somos iguales y diferentes” dirigido al segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente al alumnado de 4 años. Finalmente, se exponen las conclusiones más relevantes y, como anexos, se recogen recursos complementarios para trabajar la igualdad de género y la temática LGBTI con familias, docentes y alumnado.

2. JUSTIFICACIÓN

Desde que comencé el Grado de Magisterio de Educación Infantil en la Universidad de Cantabria ha habido una pregunta clave que ha guiado mi aprendizaje, la cual hace referencia a la importancia de la educación como medio para transformar nuestra sociedad. Como futura docente considero que la educación y, en nuestro caso la Educación Infantil es fundamental para transformar nuestra sociedad en aras del progreso social, económico y cultural, y alcanzar un bienestar global. De forma que, la Educación Infantil ha de disponer las herramientas para fomentar la inclusión social y la igualdad, a fin de contribuir al bienestar del alumnado (Arrabal, 2008).

A pesar de opiniones discrepantes sobre la educación, ya en la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing (1995), se especificó la valía de la educación como herramienta fundamental para obtener los objetivos de igualdad en las naciones del mundo. Para ello, la educación ha de asegurar espacios, materiales y docentes de calidad, que promuevan el desarrollo de ciudadanos libres, democráticos y feministas.

En definitiva, una educación de calidad facilita la eliminación de roles de género, actitudes negativas (racistas, homófobas, xenófobas...) y estereotipos, a fin de evitar situaciones de discriminación y prevenir cualquier acto de violencia en relación con el género, sexo, ideología... (Montaña, 2019).

Actualmente los movimientos feministas están en auge, su presencia en medios de comunicación, en instituciones, en espacios públicos que originariamente eran atribuibles a la única presencia de hombres, están siendo ocupados también por mujeres. Tal y como expone el Instituto Europeo para la Igualdad de Género (2019), en España se ha alcanzado mayor puntuación con respecto al índice de equidad de género con respecto a los datos de 2005. Lo que implica que, se han dado grandes progresos en el camino y fomento de la igualdad aun quedando mucho por hacer. De forma que, la Educación Infantil ha de disponer las herramientas para fomentar la inclusión social y la igualdad, a fin de contribuir al bienestar del alumnado (Arrabal, 2008).

Aun así, España sigue mostrando datos alarmantes. Uno de los aspectos más preocupantes hace referencia al número de víctimas de la violencia de género en nuestro país desde que se comenzaron a recabar datos en 2003, que suman un total de 1047 asesinatos. Estos datos únicamente hacen referencia a víctimas mortales de la violencia de género que, tal y como dispone el artículo 1 de la Ley Orgánica 1/2004, de medidas de protección contra la violencia de género se define como:

“Todo acto de violencia (...) que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (...) que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”.

Definición que recoge únicamente actos realizados por individuos conocidos que mantenían cierta relación afectiva con la víctima, dejando de lado la violencia por parte de desconocidos, lo que indica que los datos serían aún mayores. Aun así, a modo de referencia son suficientes para constatar el gran y alarmante problema que atañe a nuestra sociedad.

La violencia machista sufrida por las mujeres es solo la punta del iceberg. Con esto quiero recalcar que el machismo es un problema real que atañe a toda la sociedad en su conjunto, por ello se concibe el feminismo como único camino para poder lograr una sociedad igualitaria, de la forma más globalizadora e interseccional posible, libre de violencias machistas, de estereotipos de género, de sexismo y de identidades en las que tanto hombres como mujeres puedan liberarse de las presiones que el patriarcado les ha impuesto históricamente.

El feminismo es una teoría, pensamiento y práctica social, política y jurídica que, tiene como finalidad evidenciar y terminar con la opresión que soportan las mujeres y, lograr así una sociedad más justa que, reconozca y garantice la igualdad plena y efectiva de todos los seres humanos. Se trata de un movimiento heterogéneo, que integra una pluralidad de planteamientos, enfoques y propuestas (Las Heras, 2009). Por tanto, hablar de una pedagogía feminista es hablar de interseccionalidad, de multidimensionalidad, de la inclusión de las diferencias y de transformación social (Martínez y Ramírez, 2017).

Como docentes tenemos la responsabilidad moral y legal de promover el desarrollo de una cultura transformadora de la sociedad, mediante valores democráticos como la igualdad, la participación, la responsabilidad, la cooperación y la solidaridad (Decreto 79/2018, de 14 de agosto). A pesar de que la legislación contemple dichos aspectos, apreciaciones realizadas y fundamentadas por Moreno-García (2019), concluyen que, en numerosas ocasiones la formación inicial del profesorado en diversidad afectivo sexual y, por lo tanto, en relación con el tratamiento que se realiza de esta en las aulas, se concluye escasa y en algunos casos, intrascendente.

A su vez, se destacan aquellas investigaciones que constatan la introducción progresiva de prácticas coeducativas en los centros de Educación Infantil, aunque valoran que su traslación a las aulas se realiza de forma poco coordinada y, tiende a recaer en la iniciativa personal de cada docente o, se reduce a días simbólicos o incluso, los centros se muestran reticentes a la inclusión de planes coeducativos (Sáenz Del Castillo, Goñi y Camuñas, 2018). De manera que, se reafirma la necesidad de promover un cambio en nuestra vida de aula, de forma que podamos ser coherentes con la legislación y los documentos oficiales, a fin de llevar a la práctica la teoría y la normativa.

En definitiva, la legislación que regula la etapa de Educación Infantil y el progreso social hacen necesaria el compromiso y la implicación docente en materia coeducativa, a fin de promover prácticas educativas que fomenten el desarrollo del alumnado en un entorno de diversidad seguro.

3. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo expuesto previamente, a continuación, reflejo los objetivos que persigo con este Trabajo de Fin de Grado. Se trata de un TFG que parte de la revisión teórica que fundamenta una propuesta educativa en materia de coeducación y diversidad afectivo-sexual, enfocada a la etapa de Educación Infantil. Los objetivos que se verán resueltos a lo largo del marco teórico, son los siguientes:

- Abordar los conceptos básicos sobre la diversidad afectivo-sexual.
- Cuestionar los estereotipos de género.
- Analizar el entramado de la desigualdad de género.
- Plantear estrategias para comprender y abrazar la diversidad.

Los objetivos perseguidos por la propuesta de intervención educativa centrada en materia de coeducación y de diversidad afectivo-sexual, dirigida para la etapa de Educación Infantil, se exponen en el apartado correspondiente al desarrollo de la propuesta (véase apartado 5.1).

4. MARCO TEÓRICO

A lo largo del marco teórico se plantean conceptos fundamentales para comprender el entramado de la diversidad afectivo-sexual y, de la igualdad entre géneros. Comenzando por la descripción del sistema sexo/género, así como de los conceptos claves. Este análisis es fundamental para comprender el patriarcado, así como la desigualdad a la que se enfrentan los distintos sexos y géneros en nuestra sociedad.

Las instituciones públicas, así como la legislación vigente y anterior se ha visto sesgada por la influencia y las raíces del patriarcado, así como por un carácter androcéntrico. Aun así, la sociedad ha ido avanzando hasta el reconocimiento y valoración de la pluralidad social en la que se ve envuelta. De manera que, se expone un marco legislativo en el que históricamente han quedado reflejados y amparados los derechos relacionados con la igualdad y la diversidad afectivo-sexual. Derechos que han de conocerse y promoverse en los centros educativos.

En relación con lo expuesto previamente, se plantea una revisión sobre la construcción de la identidad de género y sexual. Dado que la Educación Infantil desempeña un papel fundamental en dicho proceso, así como en la adquisición de estereotipos o conductas sexistas. Finalmente, se exponen diversidad de estructuras familiares y orientaciones sexuales que han de incluirse en la vida de aula, a fin de fomentar la pluralidad familiar y de orígenes.

4.1. El sistema sexo/género, androcentrismo y patriarcado

Teniendo en cuenta la sociedad tan plural en la que nos encontramos y la gran afluencia de nuevos conceptos en relación con la identidad sexual, la identidad de género y la orientación sexual, resulta necesario comenzar este marco teórico con una aproximación terminológica a fin de clarificar tales conceptos que, pueden resultar abrumadores.

Iniciamos este análisis diferenciando los términos “sexo” y “género”, pues a pesar de estar estrechamente relacionados, son completamente distintos. El sexo hace referencia a las características físicas y biológicas prototípicas de hombres y mujeres; como el número cromosómico, los genitales... frente al género, que recoge el conjunto de expectativas y actitudes que la sociedad atribuye al sexo masculino o femenino. En definitiva, el género es una construcción social del sexo biológico en el que se presuponen diversidad de atributos actitudinales, lo que indica que el género es meramente cultural y, que dependiendo de la cultura en la que se encuentre el individuo, las expectativas o actitudes atribuidas serán unas u otras (Colás, 2007).

Los conceptos sexo y género se han visto tradicionalmente envueltos y adscritos a un binarismo absoluto, en el que se plantea al ser humano como individuo que fluye entre las dicotomías naturaleza y cultura, entre el sexo y el género, en definitiva, entre lo masculino o femenino y el hombre o la mujer (Córdoba, 2005). Así, el género constituye un mero constructo social, empleado como herramienta de etiquetaje en un mundo en el que lo diverso y lo no normativo está a la orden del día. Cabe resaltar que, lo que se entiende por ser hombre o mujer ha sufrido cantidad de variaciones a lo largo de las distintas etapas históricas, de la misma manera, los atributos asignados a la feminidad y masculinidad han ido cambiando según la cultura o la sociedad, lo que supone que, el género es resultante de la monitorización de la sociedad (De Toro, 2015).

Teniendo en cuenta lo expuesto previamente, surge la necesidad de reflexionar sobre lo que originariamente se ha atribuido a uno u otro género. Así, se establecen ciertas características de los hombres, tradicionalmente, la masculinidad de éstos implicaba su reconocimiento como seres humanos seguros de sí mismos, dominantes, independientes, fuertes, etc., frente a lo que se supone implicaba la feminidad de las mujeres, que tendía a una identificación como individuos dóciles, tiernas, dulces, sensibles a las necesidades de los demás, alegres, afectuosas, etc. (Zaro, 1999).

Tomando dichas distinciones como punto de partida, el sistema sexo/género parece contribuir a la producción de seres humanos diferenciados en hombres o mujeres, que atienden a la reproducción de un sistema de poder desigual. Lo que supone la herramienta patriarcal empleada para asegurar la subordinación de las mujeres a los hombres (Gómez, 2009). Dicha subordinación concebida dentro de una ideología patriarcal que, es considerada como:

Una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del hombre, quien predomina sobre las mujeres. Nace por tanto de una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos, creando un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible (Varela, 2014, p.177).

En relación y coherencia con dicha creencia patriarcal y sexista, el currículum se ha visto tradicionalmente envuelto en un carácter androcéntrico que ha hecho un flaco favor a la sociedad, particularmente al desarrollo de las mujeres, quienes se han visto ocultas, invisibilizadas y degradadas al olvido en todos y cada uno de los ámbitos curriculares del sistema educativo. En definitiva, diversos análisis realizados sobre el papel de la escuela en la transmisión del androcentrismo concluyen que la escuela posee una visión androcéntrica del mundo, dado que emplea la figura del hombre como medida de todas las cosas, de la humanidad entera, entre otros los expuestos por Lozano (2018) y Martori (2009).

4.2. Análisis de las normativas en materia de feminismo y diversidad afectivo-sexual

Un enfoque desde la perspectiva feminista resulta fundamental para acoger, respetar y valorar la diversidad humana. La tradicional concepción del género desde ideologías patriarcales hace más notorias las diferencias entre

hombres y mujeres, en las que los hombres también se ven limitados, obligados a prescindir de los roles y características propias que se atribuyen a las mujeres, restando así libertades a la definición y desarrollo de la propia identidad sexual y de género (Facio, 2005). Desde el movimiento feminista se plantea una transgresión social, comprendido como un movimiento que recoge diversidad de reflexiones y actuaciones orientadas a acabar con la desigualdad y opresión de las mujeres a fin de construir una sociedad en la que las discriminaciones por razón de sexo y género no tengan cabida.

La necesidad de educar en la diversidad afectivo-sexual, así como en materia feminista queda protegida por un marco legislativo. Cabe resaltar los siguientes textos legales, partiendo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en la que se establece ya en el preámbulo la igualdad de derechos y valía entre hombres y mujeres, junto con el artículo primero y segundo en el que se recalca que, todo ser humano nace libre e igual en dignidad y derechos, de manera que todo ser humano tiene el mismo valor y han de ser tratados por igual (Asamblea General de la ONU, 1948).

Por su parte la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), hace referencia en el artículo 2, a la necesidad de asegurar la aplicación de la Convención a cada niño independientemente de la raza, color, sexo, idioma... así como a garantizar la protección del niño contra cualquier forma de discriminación o castigo, ya sea por su condición, como por las opiniones expresadas.

A nivel nacional, la Ley General de Educación (1970) introduce la realidad de la escuela mixta, que supone una misma educación tanto para hombres como para mujeres. Lo que implica una gran novedad, teniendo en cuenta el anterior modelo educativo basado en la segregación por sexos. De manera que, se introduce un principio básico a fin de terminar cualquier tipo de discriminación y fomentando la igualdad de oportunidades educativas entre ambos. Aspecto que posteriormente se contempla en la Constitución Española (1978) en la que se alude a la igualdad que poseen todos los españoles y, que por tanto no han de ser discriminados por cualquier índole.

Posteriormente, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), incorporó contenidos específicos sobre educación afectivo-sexual de forma transversal. Planteó la importancia de avanzar en contra de la discriminación y la desigualdad ya sea por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, así como por su origen familiar o social. A su vez, planteaba la importancia de fomentar la igualdad de oportunidades entre sexos, así como la mención al lenguaje inclusivo y, a la necesidad de superar cualquier tipo de estereotipo.

Tras la LOGSE, la Ley de Calidad de la Educación (2002), expone la necesidad de promover modificaciones que se acojan a la realidad de una sociedad cambiante, todo ello a pesar de no realizar mención alguna a la diversidad afectivo-sexual ni tampoco al fomento de igualdad de oportunidades y derechos entre sexos. En cambio, la Ley Orgánica de Educación (2006) identifica la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres como uno de los fines de la educación, aludiendo a la necesidad de incorporar y de desarrollar valores que fomenten dicha igualdad de derechos y oportunidades, así como de trato y de no discriminación.

Posteriormente, la Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (2007) añade específicamente la obligación del sistema educativo de incluir entre sus fines de la educación el respeto de derechos y libertades y en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, mediante la integración activa tanto en objetivos, como en las posteriores actuaciones educativas a fin de evitar cualquier tipo de comportamiento sexista o estereotipo que pueda desembocar en la desigualdad entre hombres y mujeres. Esta Ley supone un gran avance debido a la incorporación y fomento de políticas públicas a fin de promover una igualdad real.

Finalmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) indica en el artículo 40 la importancia de fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y, el artículo 54 expone que, la Administración Educativa ha de velar por que se adopten todas las medidas necesarias a fin de garantizar dicha igualdad y no discriminación.

En relación con los avances recogidos en el marco legislativo a nivel internacional que aluden a aspectos relacionados con la orientación sexual, cabe resaltar los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género (2007) que, se encargan de cuestionar los derechos humanos y plantearlos desde una perspectiva de diversidad, contemplando así al colectivo LGBTI. El primero de los derechos afirma que, todo ser humano independientemente de su orientación sexual o identidad de género dispone del derecho al pleno disfrute de todos los derechos humanos.

Entre los 29 principios, cabe resaltar que en el primero de ellos se expone la obligatoriedad de que los estados han de realizar programas educativos y de sensibilización a fin de promover y mejorar el disfrute de todos los derechos humanos por todas las personas con independencia de su orientación sexual o la identidad de género. Por otro lado, el segundo de los principios completa lo expuesto previamente, dado que recalca la importancia de que los estados tengan por objeto eliminar actitudes discriminatorias mediante sus programas educativos.

Todo ello acaba recogándose en el principio 16, que alude al derecho de todo ser humano a la educación, sin ningún tipo de discriminación hacia ellos independientemente de la orientación sexual o identidad de género que presente y, en este caso se añade el concepto del respeto, dado que se ha de garantizar tanto la no discriminación, como la comprensión y el respeto hacia la diversidad. Por su parte, se alude a su vez al respeto y a la tolerancia hacia la igualdad entre sexos.

A nivel internacional, también destaca la Declaración de Montreal (2006) que surge con el explícito objetivo de que se garanticen los derechos del colectivo LGBTI. Para ello, se concibe necesario aplicar cambios en muchos niveles y lugares del mundo, es decir, se enumeran y explican los cambios necesarios y se elabora un plan de acción a escala mundial. La declaración hace referencia a la importancia de la educación como institución social que, resulta fundamental tanto para el éxito como el fracaso de los derechos humanos del

colectivo LGBTI. Por lo que se exige la inclusión de lecciones sobre los derechos humanos de personas LGBTI en el plan de estudios, en la esfera escolar y en las políticas educativas a fin de actuar contra la violencia que se ejerce hacia el alumnado o profesorado perteneciente al colectivo LGBTI.

En definitiva, el tratamiento sobre la diversidad afectivo-sexual queda respaldado por normativa tanto internacional como nacional.

4.3. Nuevas identidades

En el proceso histórico y mediante la interacción social, el ser humano ha encontrado que las categorías le permiten ordenar, comprender y darle sentido al mundo que le rodea y, a su vez, le resultan útiles para comunicarse de forma sencilla y sintética. Aun así, el uso de ciertos términos no corresponde a lo que otros individuos emplearían para autodenominarse. Por ello es necesario comprender que las categorías sexuales únicamente son útiles y válidas cuando permiten reconocer y comprender la diversidad y, aceptarla y valorarla positivamente (Trujillo, 2007).

Así, el binarismo de género y de sexo también supone una limitación para todos aquellos individuos que no se ven reflejados ni pertenecientes a ninguna de las categorizaciones previas. De esta manera, no podemos dar por sentado este planteamiento tradicional como correcto, dado que no recoge toda la diversidad humana.

La necesidad de categorizar o de etiquetar las identidades y los sentimientos humanos pueden resultar útiles a fin de comprender su amplitud siempre y cuando éstas sean un reflejo de la realidad, la pluralidad y el respeto de las diferencias. De manera que, han de emplearse como una nueva forma de reivindicar la normalización de todo tipo de identidades, orientaciones... y no como una herramienta opresora. Por lo que pueden resultar de utilidad, a fin de ofrecer voz a los colectivos minoritarios que, se han visto oprimidos por una cultura que únicamente ha contemplado una clasificación binaria y una única manera de ser hombre o mujer, atendiendo a los roles y estereotipos de género.

Por tanto, las nuevas clasificaciones pueden facilitar la transformación o deconstrucción necesaria para que la sociedad sea consciente de la heterogeneidad humana.

En contraposición con el binarismo de género, surgen nuevas perspectivas desde individuos que se definen como *agéneros*; rechazando así el género y negándose a identificarse con ninguno, concibiendo así el género como un constructo social con el que no quieren identificarse. También hay individuos que muestran movimientos entre géneros, denominados como *género fluido*; junto con quienes se identifican como *género no binario*, comprendiendo el género desde una perspectiva más amplia en la que se abren oportunidades a nuevos conocimientos (Miller, 2018).

Las categorizaciones previas hacen referencia a individuos que se saben diferentes y que no representan ni se ven representados por la categorización binaria. Por tanto, resulta obsoleto el tradicional tratamiento que se hace en las aulas sobre estos temas. Dado que es incoherente e incompleto trabajar sobre estos aspectos atendiendo a una perspectiva binaria y estereotipada desde la que tradicionalmente se ha trabajado. A pesar de que los centros educativos suponen un espacio privilegiado y fundamental para promover transformaciones sociales en aras de la igualdad y la no discriminación, se ha constatado la tendencia hacia una perpetuación y mantenimiento de la exclusión que supone el binomio del discurso sexual y de la complementariedad de los géneros. Aspecto visible en el diseño curricular, en los materiales empleados o en las actitudes diferenciadas que muestran los docentes...

En conclusión y, a fin de atender a la diversidad de género, los centros educativos han de contar con Proyectos Educativos inclusivos y asumidos por sus comunidades educativas, sensibilizadas y motivadas por la construcción de una sociedad más justa. Comprendiendo así, la diversidad de forma amplia (Rodríguez-Casado, 2018).

4.4. Construcción de la identidad sexual y de género

Se entiende por identidad la construcción individual de un yo personal y social mediante diversidad de procesos de reconocimiento e identificación de valores. “La identidad, implica la asunción de determinados valores, culturas, ideas, etc. La convergencia de elecciones diferentes en estas u otras dimensiones lleva a la idea de una identidad multidimensional, producto de la combinación e integración de todas ellas” (Colás, 2007, p.153).

A continuación, abordo en un primer apartado la construcción de la dimensión sexual y de género de la identidad y posteriormente, expongo los aspectos fundamentales que aluden a la construcción de la identidad y la orientación sexual.

4.4.1. Construcción de la identidad de género

La identidad de género engloba las experiencias y sensaciones de la persona en cuanto a sentirse perteneciente a uno u otro género; más concretamente es definida como:

La vivencia íntima que se tiene sobre sí mismo en cuanto a sentirse hombre, mujer o de un género no-binario, incluyendo la vivencia del propio cuerpo y su sexualidad, así como la vivencia social del género en aspectos como la vestimenta, el lenguaje u otras pautas de comportamiento que se identifican con la socialización en alguno de los géneros, determinando así su expresión de género (Vargas, 2018, p.11).

En cuanto al proceso de construcción de la identidad de género de las personas han surgido diversas teorías, principalmente las teorías cognitivas, aquellas basadas en los procesos internos del ser humano a fin de explicar cómo construyen su propia identidad de género y, las teorías sociales, las cuales incluyen la importancia del contexto, de los factores sociales en dicho proceso.

Las teorías cognitivas, atendiendo a la evolución propia del individuo y, a sus procesos psicológicos básicos, afirma que cada sujeto se mueve a lo largo

de tres etapas para construir su identidad de género. La primera de ellas hace referencia al etiquetaje, momento en el que se le asigna un sexo al individuo (sexo asignado), posteriormente la etapa de la estabilidad, es decir, ya comprende que el estado no varía a pesar de las modificaciones superficiales y, por último, la etapa de constancia de género, en la que comprenden que se trata de una categorización permanente (García-Leiva, 2005). En la misma línea, la Teoría de los Esquemas de Bem concluye que desde el momento en el que la persona se auto clasifica en función de uno u otro sexo, tenderá a comportarse en función de los esquemas preestablecidos para su género.

Ambas teorías aportan etapas evolutivas por las que se mueve el sujeto en relación con la construcción de la identidad de género. Sin embargo, al no contemplar la multiplicidad contextual en la que se desarrollan dichas personas, ambas teorías resultan incompletas (García-Leiva, 2005).

Las teorías sociales, otorgan una gran importancia a la influencia de las relaciones de la persona con su contexto social. De manera que, las Teorías del Aprendizaje Social concluyen que la construcción de la identidad de género se aprende mediante la observación de modelos de referencia con los que conviven y, mediante el reforzamiento negativo o positivo que reciban en función de la conducta que realicen, comprendiendo así, cuáles son las conductas adecuadas socialmente respecto de su género (Bandura, 1977).

En cuanto a las Teorías de la Identidad Social de Género, concretamente, según la Teoría del Rol, estas mantienen que cada sociedad a fin de garantizar una estabilidad y funcionamiento asigna una serie de roles a sus diferentes miembros, de forma que, mediante dicha asignación de roles, se adquieren los estereotipos de género, comprendidos como pautas asimiladas por las personas en función del género al que pertenecen. Teoría que sigue sin poder explicar los motivos por los cuales ciertas personas no se adaptan o no cumplen dichas normas preestablecidas (Eagly, 1997).

Mientras, la Teoría de la Identidad Social y Autocategorización refiere que, el primer paso para la construcción de la identidad de género comienza con la categorización social, es decir, dichas categorías sociales facilitan al individuo la

asimilación de los grupos a los que pertenece, mediante un proceso de diferenciación en el que se siente perteneciente a un grupo y, por ende, en oposición a otros. Por lo que la construcción del género se verá determinada por la búsqueda de esa identidad positiva del género al que se pertenece (Tajfel y Turner, 1986).

En esta línea, la Teoría Sociocultural plantea que la cultura y la mente son inseparables y, para comprender y conocer las características personales, resulta necesario conocer las propiedades de su entorno, de su contexto social. Parte de la concepción de que las personas representan un papel activo en la construcción de su propia identidad, por lo tanto, a pesar de recibir valores, normas o pautas actitudinales de comportamiento transmitidas por su cultura, el individuo tiene la capacidad para modificarlas (Colás, 2007).

Por ello, conciben la identidad de género como el resultado de un conjunto de interacciones entre propuestas sociales y opciones diversas que puede y decide adoptar respecto a ellas. Planteando así dos principios básicos, la asimilación, que atiende a la interiorización de la persona en relación con el conjunto de valores, normas y creencias culturales y, la reintegración, que comprende la utilización de dichas normas y la capacidad de cada uno para la extrapolación de estas a otros contextos que, recalcan a su vez, sus habilidades para poder modificarlas. De forma que, en relación con el género y a la construcción de la identidad, afirman la posibilidad de ruptura y deconstrucción de los patrones y roles de género pre-establecidos. Por todo ello, se concluye que el proceso de construcción de la identidad de género no se da de forma neutra y aislada, sino que se establece a lo largo del proceso de socialización del individuo (Molano, 2007).

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner por su parte, trata de clarificar cuales son los contextos o influencias sociales en las que se ve envuelta el ser humano y en las que se desarrolla a lo largo del ciclo vital. Para ello, plantea ciertos términos que guiarán su teoría, comenzando por el macrosistema que, contempla los patrones culturales y valores sociales en los que se sustenta la sociedad y, que posteriormente se verán reflejadas en el mesosistema y en el

microsistema. Desde una perspectiva de género, alude a la cultura de género traducida en patrones de conductas, creencias, ritos... asociados a funciones y roles diferenciadas según el género, ejemplo de ello es la clasificación binaria en relación con dos géneros que se dan por supuesto, atendiendo a características biológicas (Gifre y Guitart, 2012).

El mesosistema recoge la interrelación de dos o más entornos en los que el individuo participa de manera activa, los cuales, en el caso de nuestro alumnado pueden ser las relaciones entre la familia y la escuela, entornos en los que se sustentan los patrones culturales de género. En él se recogen los estereotipos de género, que aluden a dichas actitudes, valores o normas consideradas apropiadas a uno u otro género en una sociedad y momento determinados. El microsistema alude al contexto más cercano al sujeto, es decir, al plano personal, al lenguaje y al discurso que, desde la perspectiva de género recoge el lenguaje sexista, los papeles tradicionalmente asignados a uno u otro género y los roles desempeñados en las familias, es decir, son los patrones culturales transmitidos cotidianamente desde la tradición patriarcal.

Tras la revisión de las teorías que tratan de esclarecer la construcción de la identidad de género, se hace necesaria la reflexión en materia de perspectiva de género, es decir, ha de tenerse en cuenta que, el sistema patriarcal y sus raíces en las culturas y sociedades inciden en gran medida en la construcción de la propia identidad de género.

Así, la perspectiva de género se vuelve fundamental para los estudios de la Teorías Feministas, que hace referencia al análisis crítico de la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta el sistema social, en el que el género supone un principio jerarquizador de espacios, de recursos de índole material, económico, público e ideológico (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Considerando lo expuesto, las prácticas habituales en las aulas, sobre todo en Educación Infantil y Educación Primaria, consistentes en definir a un individuo como hombre o mujer, recalcarlo cuando se pasa lista, así como en la diferenciación que se realiza en cuanto a los patrones de comportamiento y

tratamiento docente hacia estos, parece que coarta la libertad de expresión y de desarrollo personal del individuo.

Más indicadas parecen las actuaciones dirigidas a tratar y comprender la identidad de género como un conjunto amplio de posibilidades. Así como tener en cuenta que la forma en la que se comprende e interactúa con el género a lo largo de la primera infancia incidirá en una futura perspectiva adulta sobre éste (De Toro, 2015, p.112). De manera que, si desde la etapa de Educación Infantil se trabaja la idea del género de forma amplia, promoveremos actitudes de respeto hacia todos los individuos, inclusive a los que no siguen los patrones hegemónicos.

A su vez, hemos de tener en cuenta que, los niños y niñas son conscientes de su identidad de género en edades tempranas, por lo que resulta necesario crear un clima seguro a fin de que desarrollen y construyan su propia identidad con total libertad. Tanto para quienes son conscientes de que su identidad de género no coincide con su sexo biológico, es decir, personas transgénero (quienes cambian su identidad de género respecto al género asignado, pero deciden no cambiar sus cuerpos ni hormonal ni quirúrgicamente), como personas transexuales (quienes a la transición de género suman la toma de medidas médicas y legales a fin de realizar una transición desde su sexo asignado hacia el sexo afirmado); al igual que para quienes estén de acuerdo con el género asignado a su sexo (Garibello Liberato, 2018).

4.4.2. Conceptualización de la identidad y la orientación sexual

La identidad sexual hace referencia a la identificación con los órganos sexuales masculinos o femeninos con los que se nace. La persona puede sentirse identificada con estos órganos sexuales o sentir un rechazo hacia los mismos y una necesidad de cambiarlos. Por su parte, “la identidad de género hace referencia al sentimiento psicológico de ser hombre o mujer y la adhesión a ciertas normas culturales relacionadas con el comportamiento femenino o masculino” (Penna, 2012, p.149). La identidad de género está relacionada con

el sentimiento que despierta en cada persona el género que se le asigna desde su nacimiento en función del sexo con el que nacen. Cabe destacar que, no se refiere al género impuesto sino al género con el que la persona se identifica que puede ser masculino, femenino, una mezcla de ambos o ninguno de los dos (Platero y Gómez Ceto, 2007).

Ambas identidades, la identidad de género y la identidad sexual, no tienen por qué estar relacionadas, siendo habitual encontrar personas que acepten su identidad sexual, pero rechacen su identidad de género o viceversa (Acosta, 2010). Teniendo en cuenta estos aspectos, suelen surgir confusiones entre identidad sexual, identidad de género y orientación sexual. He de clarificar que, las combinaciones son múltiples y, que un individuo puede presentar una identidad de género acorde a su sexo y una identidad sexual distinta frente a su sexo asignado y, por supuesto, presentar cualquier orientación sexual. Por ello, a continuación, voy a recoger ciertas puntualizaciones que considero son necesarias tener presente.

La orientación sexual hace referencia a la atracción hacia otra persona en lo romántico, sexual, afectivo o emotivo, de manera que se describe el deseo de una persona por otras, ya sean del mismo sexo o de otro. Hablamos de homosexualidad cuando la afectividad se dirige a personas del mismo sexo, al tratarse sobre el sexo opuesto hablamos de heterosexualidad y cuando se dirige a personas de ambos sexos hablamos de bisexualidad (Penna, 2012).

Una vez atendida esta diferenciación dirigimos la mirada al ámbito educativo y su tratamiento en el aula. López, Díaz, Morgado y González (2008) señalan a este respecto, la relevancia de que el alumnado obtenga una visión real sobre la sociedad en la que va a desarrollarse, dando cabida a la diversidad de género, de identidad y de orientación sexual, por tanto, a visibilizar al colectivo LGBTI. Cabe resaltar la polémica que generalmente suscita el tratamiento de la diversidad afectivo sexual o la sexualidad en general con el alumnado de 0 a 6 años, debido a los tabúes culturales que suponen una invisibilización sobre cualquier tipo de diálogo en Educación Infantil y a posteriori. Razón por la cual

resulta aún más importante y fundamental su tratamiento, a fin de promover un completo, óptimo y realista desarrollo en nuestro alumnado.

Por supuesto es necesario realizar dicha inclusión y tratamiento de esta temática en las aulas, a fin de ofrecer a nuestro alumnado las herramientas, la información y el apoyo para poder desarrollarse y comprender los sentimientos propios y ajenos. Gran parte de ese alumnado dispondrá de estructuras familiares con orientaciones sexuales diversas que, han de ser partícipes de la vida de aula y han de tener la misma voz y aceptación que la que disponen familias heteronormativas.

4.5. Pluralidad familiar

Investigaciones como la de López y colaboradoras (2008) evidencian la falta de correlación entre el bienestar psicológico de los niños y niñas y su estructura familiar. Concluyen que, lo único influyente en el desarrollo del niño o niña recae en la calidad de la vida familiar, por lo que el concepto y la diversidad de estructuras familiares han de repensarse e incluirse en las aulas. Sobre todo, porque el tratamiento que se le hace a las estructuras familiares en los centros escolares generalmente continúa con el patrón hegemónico compuesto por familias heteronormativas. Aspecto que, por supuesto, supone la exclusión e invisibilización de gran cantidad de estructuras familiares con cantidades de integrantes distintos y, con orientaciones sexuales diversas. En consecuencia, parte del alumnado puede llegar a concebir que sus experiencias familiares no tienen cabida, que no son apreciadas por el profesorado.

Una de las barreras que se encuentran familias pertenecientes al colectivo LGBTI, en su relación con el centro escolar, hace referencia al lenguaje empleado en los documentos de matriculación o circulares informativas dirigidas a las familias que, habitualmente no reflejan la diversidad familiar, contribuyendo así a su invisibilización. Aspecto añadido a una ausencia generalizada en los proyectos educativos y en los materiales curriculares sobre la diversidad familiar. De manera que familias constituidas por progenitores del mismo sexo, al igual

que familias homoparentales, adoptivas, de acogida o reconstituidas, por ejemplo, quedan exentas de la representación familiar que se realiza en los centros educativos (Asociación de Familias de Diversidad Afectivo-Sexual de Aragón, Somos Familia, SOFA, 2017). Por lo tanto, se evidencia la necesidad de llevar al aula explicaciones y ejemplos que amparen dicha pluralidad (Uranga, 2014).

En conclusión, aludiendo a los datos de los que disponemos en cuanto a las víctimas de violencia machista, como de casos de discriminación LGBTIfóbica, también por el derecho a que todas las realidades sean tenidas en cuenta, amparados en la revisión histórica del marco legislativo, se concibe necesario incluir los aspectos expuestos previamente en la vida de aula del alumnado. Para ello, se han expuesto estos conceptos a fin de afirmar la necesidad de prácticas educativas en materia de coeducación y feminismo, justificando así la imperiosidad de promover intervenciones educativas que lleven lo expuesto en la normativa, a la realidad de las aulas.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Atendiendo a lo expuesto previamente, planteo la siguiente propuesta de intervención a fin de que pueda resultar de utilidad para traer el feminismo y la temática LGBTI a las aulas, dado que en ocasiones el personal docente no se siente preparado ni con las herramientas suficientes como para hacerlo. Por lo tanto, se expone una propuesta fundamentada en distintas investigaciones, e inspirada en otras propuestas como la de la organización Chrysallis Euskal Herria (2016).

Actualmente, la educación en la diversidad afectivo-sexual está ausente en la mayor parte de los centros educativos, en los que normalmente lejos de educar al alumnado en un entorno diverso, se tiende a favorecer una visión heterosexista y homófoba de la sexualidad (Penna, 2012). Aspecto que, como profesionales de la educación que, hemos de ofrecer al alumnado propuestas educativas a fin de que comprendan la realidad social y, de que puedan

desarrollarse libremente, hemos de incluir en los centros educativos. Por otro lado, tal y como expone el Instituto Nacional de Estadística, en 2019 el número de víctimas de la violencia de género aumentó un 2% hasta el número de 31.911 mujeres. Aspecto alarmante al que la escuela ha de tratar de dar respuesta mediante la prevención de este tipo de violencia, desarrollando propuestas coeducativas que trabajen y fomenten una igualdad real entre hombres y mujeres.

El 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, expone que la etapa de Educación Infantil constituye una etapa educativa con identidad propia que tiene por objeto fomentar el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del alumnado. Por lo tanto, la siguiente propuesta de intervención planteada para el aula de 4 años, del segundo ciclo de Educación Infantil, se ve amparada por un amplio marco legislativo expuesto previamente.

Esta propuesta atiende varios niveles, comenzando por el centro educativo, atendiendo a los valores e ideales que han de fomentarse partiendo de cambios o prácticas propias de todo el centro escolar, continuando por la formación docente, así como la formación que han de recibir las familias y, finalmente el alumnado. En definitiva, persigue que cada agente socializador que educa e influye en el desarrollo del alumnado disponga de herramientas fundamentadas en temática LGBTI y en la igualdad entre hombres y mujeres. De forma que, podamos ser coherentes y formar una red de transparencia, cooperación y aprendizaje bidireccional.

5.1. Objetivos y contenidos de la propuesta

Planteo la realización de un proyecto de aula que contribuirá al fomento de la igualdad y de actitudes de respeto, aceptación y aprovechamiento de la diversidad. El proyecto “Todos somos iguales y diferentes” alude a una iniciativa que puede implantarse en cualquier centro educativo, una vez analizadas sus características propias y tras las adaptaciones necesarias.

De manera que, en este caso concreto planteo actividades para un aula de Educación Infantil con alumnado de 4 años. De acuerdo con el 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 este proyecto hace referencia a los siguientes objetivos generales:

- Promover la igualdad entre niñas y niños.
- Eliminar estereotipos de género.
- Prevenir el acoso entre iguales, el sexismo y la LGBTIfobia.
- Fomentar actitudes de respeto y valoración ante la diversidad.
- Favorecer la construcción de la identidad sexual y de género evitando actitudes discriminatorias y la asignación de roles marcados por estereotipos y comportamientos sexistas.
- Promover la atención a la diversidad afectivo-sexual del alumnado y sus familias en el aula.

Teniendo también en cuenta el citado Decreto, las actividades planteadas se sustentan en las tres áreas curriculares, contempladas todas ellas como complementarias y bajo una perspectiva globalizadora. Por ello, las actividades propuestas persiguen los objetivos generales mencionados previamente, junto con los objetivos específicos y contenidos seleccionados de dichas áreas recogidos en la Tabla 1. Las áreas propias del Decreto que aluden al segundo ciclo de Educación Infantil son las siguientes; la primera de las áreas, “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, la segunda de ellas, “Conocimiento del entorno” y, finalmente la correspondiente a “Lenguajes: comunicación y representación”.

Tabla 1

Objetivos, contenidos y actividades de la propuesta atendiendo a las diferentes Áreas curriculares.

	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS
Área 1	Conocer y representar su propio cuerpo (ACTIVIDADES 1 y 2).	Conocimiento del cuerpo humano. (ACTIVIDADES 1,2 Y 3).
	Formarse una imagen positiva de sí mismo (ACTIVIDAD 2).	Aceptación y valoración positiva de sí mismo y de los demás (TODAS LAS ACTIVIDADES).
	Desarrollar actitudes y hábitos sociales para la convivencia. Mediante la resolución pacífica de conflictos, prácticas coeducativas y la escucha activa (ACTIVIDADES 4, 5, 7, 8 y 9).	Aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias, así como los roles marcados por estereotipos y comportamientos sexista (TODAS LAS ACTIVIDADES).
Área 2	Conocer distintos grupos sociales y generar actitudes de respeto y aprecio hacia ellos (ACTIVIDADES 6, 7, 8 y 9).	Progreso en la actitud reflexiva y en el pensamiento creativo y divergente. (TODAS LAS ACTIVIDADES). Diversidad de estructuras familiares (ACTIVIDADES 7,8 y 9).
	Emitir y recibir mensajes empleando diferentes lenguajes. Aspecto que se promoverá mediante la lengua oral y el dibujo (TODAS LAS ACTIVIDADES).	Valoración positiva de la diversidad, aceptación e inclusión de todos los miembros del grupo (TODAS LAS ACTIVIDADES).
		La historia como cultura colectiva e individual: personajes relevantes (ACTIVIDAD 6).
Área 3	Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes (TODAS LAS ACTIVIDADES).	Utilización de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para expresar experiencias, necesidades, sentimientos o ideas (TODAS LAS ACTIVIDADES).
	Realizar actividades de representación y expresión artística (ACTIVIDADES 2 y 3).	Comprensión del lenguaje oral (TODAS LAS ACTIVIDADES).

Fuente: elaboración propia.

5.2. Metodología de la propuesta

La metodología empleada parte de la concepción de un alumnado que, mediante la interacción y colaboración con los otros, participan y construyen activamente su propio aprendizaje. De manera que las actividades planteadas, ofrecen oportunidades para que el alumnado participe activamente compartiendo sus ideas, sentimientos, opiniones... (Decreto 79/2018, de 14 de agosto).

Teniendo en cuenta las aportaciones de las Teorías del aprendizaje social y la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, la propuesta de intervención ofrece respuestas teniendo en cuenta el tipo de oportunidades de aprendizaje que se plantean y, las conductas que se verán reforzadas positiva y negativamente, así, el alumnado podrá recibir de su contexto social experiencias y conocimientos bajo una perspectiva favorecedora de la diversidad, aspecto que se verá guiado y fundamentado desde la perspectiva de género.

A su vez, cabe destacar la importancia de la participación de las familias en las aulas de Educación Infantil dado que, a fin de promover un proyecto fundamentado en la inclusión educativa, las familias han de sentirse y ser partícipes (Bell, Illán y Benito, 2010).

Por otro lado, en cuanto a las actividades propuestas, he de recalcar que se han diseñado teniendo en cuenta las particularidades propias de la etapa de Educación Infantil. Cabe destacar el papel fundamental de los materiales didácticos, como profesionales de la educación hemos de atender a las prestaciones y posibilidades que ofrecen diversidad de materiales, así como sus formatos, seleccionando el más convenientes y de mayor aprovechamiento en cada caso (Diz y Fernández, 2015). Es por eso por lo que a lo largo de la propuesta de intervención se han planteado materiales tanto en formato papel como en formato electrónico. A su vez, en la etapa de Educación Infantil, se establece que el proceso comunicativo es un pilar fundamental para fomentar el desarrollo del alumnado, motivo por el cual las actividades disponen de momentos de intervención e interacción comunicativas mediante diversos lenguajes (oral y mediante dibujos).

Finalmente, en cuanto a los tipos de agrupamientos de las actividades, cabe resaltar que mayoritariamente salvo en ocasiones puntuales se realizaran en gran grupo, en el momento de la asamblea. Concibiendo la asamblea como un momento en el que se favorece el aprendizaje mediante la interacción comunicativa del grupo, otorgando y fomentando las intervenciones del alumnado, así como la escucha activa de estas (Sánchez Rodríguez, 2008).

5.3. Temporalización de la propuesta

En cuanto a la distribución temporal de las actividades del proyecto conviene señalar que se ha diseñado de forma que, permita su flexibilización atendiendo a las necesidades y ritmos del alumnado. Las actividades dispondrán de un tiempo aproximado de 30 minutos, diseñado de forma flexible. Los recursos espaciales y personales del proyecto aluden al aula correspondiente y a él o la docente a cargo.

La propuesta contempla tres semanas para su desarrollo, en las que realizarán un total de nueve actividades. Las tres primeras actividades, correspondientes a la semana sobre el sexo y la identidad sexual, introducirán en el aula la temática. Posteriormente, en la semana del género, se realizarán actividades relacionadas con la construcción del género y de la identidad de género. Finalmente, la semana de la diversidad familiar, dará por cerrado el proyecto, trabajando aspectos sobre la orientación sexual y el amor en todas sus formas.

Estas semanas se plantean de forma continuada, de forma que pueden amoldarse a cualquier mes del año, pero han de realizarse una tras otra, a fin de dar continuidad a la temática y debido a su correlación. A su vez, se plantea de forma que las explicaciones de las actividades se realicen en el momento de la asamblea, para realizarlas posteriormente. A continuación, se expone el cronograma de la propuesta en la Tabla 2.

Tabla 2

Cronograma de la propuesta de intervención.

	LUNES	MIÉRCOLES	VIERNES
Semana sobre el sexo y la identidad sexual	Actividad 1 “El cuerpo humano”	Actividad 2 “Dibujo mi cuerpo”	Actividad 3 “Los cuerpos humanos”
Semana sobre el género	Actividad 4 “El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa”	Actividad 5 “Soy Jazz”	Actividad 6 “Mujeres extraordinarias”
Semana de las familias	Actividad 7 “¿Familias?”	Actividad 8 “¿De dónde vengo?”	Actividad 9 “Todo tipo de familias”

Fuente: elaboración propia.

5.4. Ámbitos de aplicación y participantes de la propuesta

El primer nivel hace referencia al centro escolar. Por ello, se plantea la necesidad de repensar los espacios, ya se ha expuesto previamente la no neutralidad de los centros educativos, por tanto, los espacios tampoco lo son. En todos los espacios del centro educativo se dan diversidad de experiencias y oportunidades de aprendizaje a las que ha de atenderse y repensarse, se producen relaciones entre géneros, sexos, edades y culturas diversas (González, Guix y Carreras, 2016). Por lo que una única visión que alude a la disposición dominante de nuestra sociedad ya sea por motivos culturales, a razón de género o de sexo no favorece la inclusión del alumnado independientemente de sus singularidades.

Un aspecto tradicionalmente envuelto en un binarismo absoluto, generalmente acompañado de estereotipos de género, es el color asociado a los niños y a las niñas, así como la iconografía empleada en los aseos; para los niños un simple individuo uniforme y para las niñas un icono con falda. De forma que, por supuesto, el alumnado que tenga una identidad de género distinta, como

es el caso de los individuos no-binarios o que se definen como género fluido o de alumnado que, tienen una identidad de género que difiere de su sexo biológico, se encuentran en una situación compleja y ante una decisión que el centro les obliga a tomar con relación a dos opciones, dos opciones hegemónicas y que no reflejan la diversidad real.

En esta propuesta se contempla la reconsideración espacial y señalización de un espacio público que conecta con las construcciones de género del alumnado y el resto de la comunidad educativa, para que se organicen de manera que los integrantes de esta se sientan representados independientemente de su identidad o expresión de género.

En la misma línea el patio escolar tiende a ser un espacio olvidado y a la vez fundamental en el que el alumnado continúa con su desarrollo integral, tanto emocional, como cognitivo y social. Por tanto, es necesario que los profesionales de la educación atiendan y reflexionen sobre si los recursos destinados, la disposición y las oportunidades de relación y aprendizaje que pueden darse en el patio escolar son los óptimos a fin de fomentar el desarrollo integral del alumnado en condiciones de igualdad y de no discriminación o exclusión (Villar, 2018). En definitiva, la no atención a dichos aspectos supone un condicionamiento clave sobre las relaciones o prácticas que se crearán entre el alumnado, lo que puede fomentar la reproducción de roles y de relaciones de poder, así como de actitudes reforzadoras de la cultura de género (Subirats y Tomé, 2010).

Por ello resulta necesario organizar el patio escolar (espacio, recursos) desde una perspectiva coeducativa, entendida como la práctica educativa alejada de estereotipos y roles de género, en la que el alumnado independientemente de su identidad de género pueda participar y emplear todos los recursos y disfrutar de todas las oportunidades presentes en condiciones de igualdad (Lozano, 2018, p.3).

Junto con la creación de espacios comunes, será imprescindible que el centro se comprometa con la coeducación y la inclusión del alumnado y de sus particularidades. Como engranaje fundamental de la educación del alumnado, cabe destacar el rol docente. Papel que se ha visto inmerso en un proceso evolutivo inmenso, desde las metodologías más tradicionales hasta las más actuales, en las que el alumnado toma el papel protagonista y, es el equipo docente quien ha de amoldarse a sus necesidades e intereses. Convirtiéndose así en guía y facilitador de oportunidades de aprendizaje, de manera que planifica, observa e investiga a fin de favorecer las situaciones óptimas para su alumnado (Fernández, 2019, p.43).

Pues es el personal docente quien prepara el ambiente educativo, escogiendo y desarrollando materiales que serán trabajados posteriormente por el alumnado. De manera que, tal y como expone González (2017), el equipo docente ha de poseer una formación adecuada para conocer las herramientas y estrategias necesarias para promover la inclusión y la diversidad, a fin de valorar, reconocer y enriquecerse de la heterogeneidad social, para lo cual resulta fundamental la formación en valores, siempre con una previa sensibilización y compromiso, respaldado y reforzado por el marco legislativo de la etapa de Educación Infantil.

El lenguaje, los cuentos, los videos o cualquier material didáctico es clave para la transmisión de valores o actitudes. En lo que al lenguaje se refiere, la invisibilización de las mujeres en el lenguaje favorece actitudes machistas y de indefensión (Rey, 2016, p.42). Motivo por el cual es fundamental promover un lenguaje inclusivo, a fin de generar cambios positivos, mediante prácticas respetuosas, inclusivas y equitativas, eliminando actitudes sexistas y discriminatorias que invisibilizan a las mujeres (De la Cruz, 2018, p.3).

Un aspecto que podría amoldarse a fin de facilitar la inclusión de la diversidad familiar en las aulas hace referencia a proponer el intercambio del día del padre o de la madre por el Día Internacional de las familias, el 15 de mayo, a fin de facilitar la inclusión de cualquier realidad familiar en las aulas. Todo ello puesto que la familia es el primer agente socializador en el que se encuentra

nuestro alumnado, por tanto, es fundamental mantener una relación bidireccional y fluida con ellos, así como incluir su diversidad en el aula. La vía para promover actitudes de tolerancia y respeto en nuestro alumnado y, en general en nuestra sociedad, se basa en la creación de actitudes acogedoras, positivas y normalizadoras sobre la diversidad humana, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito familiar. De forma que, tanto la información como el diálogo resultaran fundamentales para que la sociedad y en este caso las familias, sean conscientes y valoren la importancia de estas temáticas (Barona, 2019).

En definitiva, el centro ha de ofertar formación para las familias a fin de que comprendan la valía de la diversidad afectivo-sexual y, por supuesto la importancia de fomentar la coeducación con sus hijos e hijas. Así, propongo que semanal o mensualmente, se organicen varias charlas o cursos en los que se trabajen esas temáticas, de forma abierta a quienes quieran participar, tanto familias como el resto de la comunidad educativa.

Para ello, se comenzará con una primera reunión y toma de contacto con las familias. Planteando así varias preguntas, a fin de generar debate sobre cuáles son sus conocimientos sobre la coeducación, el tratamiento de la diversidad afectivo-sexual con el alumnado y, si contemplan la importancia de incluirlo en las aulas de infantil. Del mismo modo, se realizará una presentación exponiendo datos e investigaciones relativas, a fin de fundamentar teóricamente la futura práctica docente y, con el objetivo de resolver dudas o mitos y, promover un pensamiento reflexivo. Finalmente, se otorgará un cuestionario en el que se recogerán sus opiniones, dudas, comentarios o sugerencias de forma anónima.

De forma que, en función de dicha reunión se procederá a gestionar y concretar charlas y cursos gestionados por Asociaciones, el ayuntamiento o en su caso alguna institución privada, según recursos del centro y atendiendo a las opiniones del equipo docente se terminaran por concretar a fin de que resulten de utilidad para la formación de las familias (Trapero, 2017).

Tal y como se expone en Penna (2012), trabajar la educación en diversidad afectivo-sexual supone una herramienta preventiva contra actitudes homófobas, transfóbicas y lesbofóbicas, en definitiva, supone una estrategia en

aras de la no violencia independientemente del sexo, del género o de cualquiera sea la orientación sexual del individuo. Comenzando desde edades tempranas nos encontraremos a tiempo de frenar la reproducción de patrones discriminatorios de nuestra sociedad.

5.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA “TODOS SOMOS IGUALES Y DIFERENTES”

Tal y como se ha expuesto previamente, la propuesta se realizará a lo largo de tres semanas. Cada una de ellas se centrará en el fomento y cuestionamiento de ciertas actitudes que tendrán que ver con la coeducación y la diversidad afectivo-sexual. La primera de ellas se centrará en conceptos relacionados con los sexos, la genitalidad, la diversidad de cuerpos humanos y, la identidad sexual. Posteriormente y, a colación de lo anterior, se incluirá el concepto de género, así como los estereotipos tradicionalmente atribuidos a este, así como el cuestionamiento y ruptura de dicha visión hacia una perspectiva de respeto y que abrace la diversidad humana. Teniendo en cuenta que las mujeres se han visto invisibilizadas a lo largo de la historia, se concibe necesario para dicha ruptura la inclusión de mujeres relevantes en distintos campos. Finalmente, se cerrará el proyecto con la inclusión del concepto de diversidad familiar, orientaciones sexuales, así como la diversidad de orígenes (adopción o inseminación entre otros).

5.5.1. Semana sobre el sexo y la identidad sexual

Para comenzar concibo necesario que se realice una primera toma de contacto. Por ello, planteo el comienzo del proyecto con una primera actividad en la que se introducirá la temática mediante el empleo del material “chicas y chicos, identidad y cuerpo” y posteriormente se profundizará en conceptos relacionados con las identidades sexuales, así como su relación con la genitalidad y con procesos personales de cada ser humano, clarificando que la

genitalidad no define la identidad sexual de cada uno ni el sexo tampoco. A fin de promover el tratamiento del cuerpo humano desde una perspectiva de pluralidad.

ACTIVIDAD 1 “EL CUERPO HUMANO”

La actividad comenzará con una breve introducción en la que se plantearán preguntas al alumnado a fin de conocer sus expectativas e ideas previas sobre el cuerpo humano, durante la asamblea y de forma grupal. De este modo el o la docente conocerá los conocimientos de su alumnado y podrá emplearlos como punto de partida a fin de guiar la intervención.

Tras permitir un pequeño diálogo inicial se explicará al alumnado el material que se empleará para realizar la lectura y debate posteriores. Tras leer el material didáctico “Chicas y chicos” (véase ANEXO I), se irán planteando una serie de preguntas a fin de dar pie al debate y a la reflexión del alumnado. Preguntas que pueden ser:

- *¿Cómo es vuestro cuerpo?*
- *¿Todos los cuerpos son iguales?*
- *¿Todos los niños tienen pene? ¿y todas las niñas tienen vulva?*

De manera que, mediante el diálogo se podrá plantear la realidad sobre el cuerpo humano, de forma que la diversidad y las diferencias se vean reflejadas y trabajadas en el aula. A fin de que nuestro alumnado comprenda que independientemente del cuerpo, de sus gustos, de su corte de pelo o cualquier característica física, tiene derecho a ser y expresarse como realmente es, en un clima seguro de aceptación y valoración que se generará con esta actividad.

ACTIVIDAD 2 “DIBUJO MI CUERPO”

Para esta actividad es necesario que el o la docente realice una introducción de la temática atendiendo a la actividad anterior, a modo de recordatorio. Posteriormente, expondrá en que consiste la actividad de dibujar su cuerpo y, el alumnado se sentará para poder realizarla, para lo que dispondrán de diversidad de materiales (folios, rotuladores, pinturas...). Una vez

hayan finalizado todos y todas, volverán a reunirse en gran grupo en la asamblea, de forma que puedan compartir y explicar de manera individual la representación que han realizado y como se sienten al respecto. Promoviendo así, actitudes de reflexión, aceptación y ajuste en relación con el cuerpo humano y a la cantidad de diferencias entre unos cuerpos y otros que, serán muy visibles en dichos dibujos.

Las alteraciones de la imagen corporal pueden darse en nuestro alumnado, por supuesto la insatisfacción corporal suele desencadenar baja autoestima y un incremento de síntomas propios de la depresión, así como diversos problemas psicológicos. En definitiva, se define la imagen corporal como un constructo que alude a la representación mental que se forma el individuo de su propio cuerpo. Dicha imagen corporal se ve influenciada por interacciones sociales, por la familia, los iguales, la cultura, así como los medios de comunicación (León, González-Martí, Fernández-Bustos y Contreras, 2018). En caso de producirse o percibirse tal tipo de alteración en el alumnado, se destinarán dichas preocupaciones al centro y, en su caso se trabajará con los profesionales necesarios.

ACTIVIDAD 3 “LOS CUERPOS HUMANOS”

Para realizar la actividad el o la docente comenzará exponiendo el procedimiento en la asamblea, de forma que el alumnado comprenda la finalidad de la actividad, así como su proceso y los materiales de los que disponen, en este caso, fichas recortables, pegamento y pinturas/rotuladores. Posteriormente, se distribuirán a lo largo del espacio y, entonces encontrarán que, cada uno de ellos dispone de diferentes recortables del cuerpo humano.

Dichos recortables serán distintos en cuanto a sus características físicas, de forma que los cuerpos humanos creados por nuestro alumnado sean realmente un reflejo de la diversidad corporal humana, así como de las identidades sexuales que pueden darse. Recortables que serán escogidos por el o la docente tras realizar una búsqueda y selección exhaustiva. Tras componer los cuerpos, procederán a colorearlos libremente, dejando constancia una vez más de la diversidad de color de piel, de colores de pelo...

Finalmente, volverán a reunirse en gran grupo en la asamblea, de forma que realicen el *feedback* sobre la actividad, las conclusiones generadas a raíz de esta y sobre su disfrute realizándola.

5.5.2. Semana sobre el género

Comienza la segunda semana del proyecto con una primera actividad, en la que se introducirá la temática mediante un cuento que, rompe con el tradicional estereotipo de género sobre los hombres y las mujeres mediante las figuras de príncipes y princesas. Posteriormente, se introducirá en el aula una lectura relacionada con la construcción de la identidad de género, concretamente con una identidad que difiere de su sexo asignado. Oportunidad perfecta para dialogar sobre todos esos conceptos. Finalmente, a fin de promover la visibilización de las mujeres en la historia, se realizará el visionado de un video que recoge diferentes figuras relevantes y, se leerá el cuento biográfico de “Marie Curie”, reforzando dicha visibilización.

ACTIVIDAD 4 “El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa”

La actividad comenzará con una breve introducción en la que se plantearán preguntas al alumnado a fin de conocer sus expectativas e ideas previas a la lectura del cuento: “El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa” (véase ANEXO I), centrándonos en la portada y su disposición, que inicialmente ofrece bastante información. De esta manera nuestro alumnado comenzará a reflexionar sobre las posibilidades que ofrecerá el cuento. A continuación, se sigue con la lectura, haciendo especial énfasis en la distinción que se hace a lo largo del cuento sobre los estereotipos de género, sobre las actitudes y cualidades atribuidas a las niñas (rosa) y a los niños (azul).

Así, podemos plantear varios interrogantes que se trabajarán tras la lectura, sobre si creen que hay juguetes o actividades que solo pueden desempeñar los niños o las niñas. Finalmente, tras la lectura del cuento llega el momento de plantear ciertos interrogantes, entre otros:

- *¿Creéis que el rosa solo es de chicas y el azul de chicos?*
- *¿Pensáis que hay cosas que son solo para chicos y otras para chicas?*
- *¿Creéis que las chicas se sentirían bien si no les dejasen jugar o ser de una forma por ser chicas? ¿y los chicos?*

Generando así un debate sobre los estereotipos y expectativas de género, de forma que se expondrá al alumnado la importancia de comprender que todos somos distintos y que no a todos les gustan las mismas cosas, pero, que han de respetarlo y comprender que cualquier niño o niña puede jugar o ser quien y como quiera ser.

ACTIVIDAD 5 “SOY JAZZ”

La actividad comenzará con la lectura del cuento “Soy Jazz” (véase ANEXO I). Tras dicha lectura, el o la docente recogerá las conclusiones, preguntas dudas o demás cuestiones planteadas por el alumnado e irá guiando el diálogo o debate surgido. De manera que, pueda dejar claro que, hay individuos que se sienten como Jazz, incomprensidos ante un género que no les representa y, que solamente con aceptación y valoración de su verdadera identidad de género independientemente de su sexo, es la forma en que se desarrollarán en libertad.

ACTIVIDAD 6 “MUJERES EXTRAORDINARIAS

El o la docente introducirá la actividad planteando diversas preguntas al alumnado sobre sus conocimientos previos acerca de mujeres importantes en cualquier ámbito. Lo más probable es que dichos conocimientos sean escasos, motivo por el cual el video sobre Mujeres que hicieron historia ayudará a dar a conocer a esta información. En dicho video el alumnado podrá conocer y aprender sobre mujeres relevantes que hicieron historia.

Tras el visionado del video, se fomentará un espacio de reflexión y diálogo sobre lo visionado. Posteriormente, se reforzará la visibilización y reivindicación de la importancia y la valía social de las mujeres, mediante la lectura del cuento sobre “Marie Curie”. De manera que, podrán conocer de cerca la vida y hallazgos de una gran mujer. He de destacar que, a raíz de esta actividad y a fin de incluir en el currículum la figura de mujeres ilustres en diversos campos, podría realizarse un proyecto sobre mujeres importantes a lo largo de la historia, en el que semanalmente se conozca, trabaje y aprenda sobre una de ellas. A fin de promover la valía de dichas mujeres que tan invisibilizadas han estado en el currículum.

5.5.3. Semana de las familias

En esta última semana del proyecto se plantean tres actividades en las que se trabajarán la diversidad de orígenes y procesos para tener hijos e hijas y, la diversidad de estructuras familiares que, por supuesto llevan consigo distintas orientaciones sexuales.

ACTIVIDAD 7 “¿FAMILIAS?”

Para realizar esta actividad se prepararán una serie de fichas que recojan y reflejen diversidad de estructuras familiares, desde la convencional hasta la menos convencional. Así, en la asamblea se colocarán en el suelo todas las fichas de forma que el alumnado pueda observarlas con detenimiento para posteriormente clasificarlas. Preguntaremos al alumnado cuales de esas imágenes considerarían que forman una familia, de manera que tras reflexionar sobre ello realizarán una clasificación entre las que sí y las que no. Una vez hayan finalizado, podremos plantear interrogantes sobre el motivo que los ha llevado a concluir la exclusión de ciertas imágenes y la inclusión de otras. Entre otros:

- *¿Creéis que en estas fotos no hay una familia? ¿Por qué?*
- *¿Qué es una familia?*
- *¿No creéis que hay muchas maneras de formar familias?*

ACTIVIDAD 8 “DE DÓNDE VENGO”

Para realizar esta actividad, el o la docente a cargo comenzará por preguntar a cada alumno sobre cómo es su familia, quienes son sus integrantes, si hay alguien adoptado... de manera que se vaya introduciendo el tema. Posteriormente, se realizará la lectura del cuento: “¿De dónde vengo?”, en el que se introducen diversidad de conceptos como la adopción, la inseminación asistida... sobre los que se discutirá y reflexionará posteriormente en gran grupo.

ACTIVIDAD 9 “TODO TIPO DE FAMILIAS”

Para realizar la actividad se informará al alumnado y a las familias de la realización de un mural sobre las distintas familias del alumnado, de manera que, será necesaria la participación y ayuda de las familias para que el alumnado escoja la o las fotografías que posteriormente traerá al aula. Una vez traídas las fotografías al aula y tras presentarlas al resto de sus compañeros, se procederá a la creación de un mural en el que todas las familias estarán representadas, fomentando así el respeto a la pluralidad familiar y su inclusión en la vida de aula. Por supuesto en caso de ser posible, las familias podrán participar y ayudar en esta actividad, de forma que puedan integrarse en la vida de aula de sus hijos e hijas. Dado que tal y como se ha expuesto en el apartado referente a los ámbitos de aplicación de la propuesta, la relación entre el centro escolar y las familias es fundamental para promover cambios tanto en el ámbito educativo como familiar.

En definitiva, se creará un entorno seguro en el que el alumnado comentará como son sus familias y podrán conversar sobre las familias de los demás y plantear sus dudas o interrogantes, siempre desde el respeto.

5.6. Evaluación de la propuesta de intervención

La evaluación de las actividades se realizará mediante la observación atendiendo a los criterios de evaluación que se ven reflejados en la rúbrica de evaluación y que atienden al grado de consecución de los objetivos específicos de la propuesta (ANEXO II).

A su vez, considero fundamental realizar una valoración y evaluación sobre la actividad y la acogida y resultados tras su puesta en práctica, atendiendo a su adecuación al alumnado, su utilidad, sus fortalezas y limitaciones y sugiriendo posibles aspectos para su mejora y posterior optimización.

6. CONCLUSIONES

Tras finalizar la revisión teórica puedo concluir que los principales objetivos de este TFG quedan resueltos. Consideraba fundamental que, cualquier profesional de la educación pueda disponer de información contrastada y clarificada sobre los conceptos y procesos básicos sujetos a la educación sexual que han de impartir en los centros educativos, aspecto que como se ha explicado con anterioridad supone una obligación tanto legal como ética.

Soy consciente de que la propuesta planteada puede verse sujeta a diversidad de dificultades para ponerla en práctica, dado que se trata de temáticas envueltas en innumerables polémicas, tabúes... por lo que conlleva un compromiso profundo tanto para los centros educativos como para los profesionales de la educación que decidan emprender dicho camino. Por supuesto, las familias pueden suponer un potente agente de cambio o de resistencia, debido tanto a las temáticas expuestas como a la pronta edad de sus hijos y a posibles concepciones de la infancia obsoletas, en las que se entiende que el individuo aún no está preparado para comprender y aprender de ciertos aspectos y realidades sociales en las que se ve y se verá envuelto.

Sin embargo, se ha argumentado que la educación representa uno de los elementos fundamentales para avanzar y combatir cualquier tipo de discriminación y desigualdad social, por tanto, creo que hemos de hacer y promover los cambios necesarios para prevenir conductas que, en caso de prolongarse en el tiempo pueden acarrear consecuencias profundas y más complejas de erradicar. Para ello, teniendo en cuenta las características propias que aluden al alumnado de Educación Infantil, considero que supone una oportunidad clave para la prevención de futuros casos de conductas sexistas o machistas y, por supuesto de acoso LGBTIfóbico, todo ello mediante la inclusión de una perspectiva coeducativa y feminista en la vida de aula.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, E (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 11, 1-7. Recuperado de:

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>

Acosta, C. A. D. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de Educación y Pensamiento*, 17, 85-95. Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?cluster=2421361730890468474&hl=es&as_sd t=0,5&scioldt=0,5

Arrabal, A. A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5), 1-12. Recuperado de:

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2661Ancheta.pdf>

Asamblea General de la ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de:

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Asociación de Familias de Diversidad Afectivo-Sexual de Aragón, Somos Familia (SOFA) (2017). *Talleres para visibilizar la diversidad familiar afectivo sexual en las aulas*. Recuperado de:

<http://somosfamilialgtb.org/wp-content/uploads/2018/05/GuiDiverFamilias-2.pdf>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Barona López, J. (2019). *Diversidad afectivo sexual. Proyecto didáctico en Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/36610/TFG-B.1283.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bell, R., Illán, N y Benito, J. (2010). Familia – Escuela – Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3), 45-57. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3361182>

Castells, C. (1996). Perspectivas feministas en teoría política. *Paidós, Estado y Sociedad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Castellví, A. G., Ruiz, V. G., y Port, A. C. (2016). La transformación de los patios escolares: una propuesta desde la coeducación. *Aula de Innovación Educativa*, 255, 67-72. Recuperado de:

<https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2016/10/908.pdf>

Chrysallis Euskal Herria (2016). *Chicas y Chicos* (Material didáctico ed., Vol. 1.0). Recuperado de:

http://chrysallis.org.es/wp-content/uploads/2015/06/material_didactico_v1.0.pdf

Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166. Recuperado de:

<https://revistas.um.es/rie/article/view/96661/92871>

Córdoba, D. (2005). Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas, Madrid, Egales*, 21. Recuperado de:

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=teoria+queer%3A+r
eflexiones+sobre+sexo&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=teoria+queer%3A+r eflexiones+sobre+sexo&btnG=)

Cruz, J. M. D., y García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, 18, 107-158. Recuperado de:

http://webcache.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1960

Declaración de Montréal (2006, julio). Presentado en Conferencia Internacional sobre los derechos LGBT, Montréal, Canadá. Recuperado de:

www.trade-union-rainbow-rights.org/Declaration%20of%20Montreal_ES.pdf

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, BOC núm. 164, 11543-11559. Recuperado de:

<https:// boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=137944>

De la Cruz Morante, S. E. (2018). *El lenguaje inclusivo de género y el juego igualitario como estrategias para la construcción de un aula en igualdad de género a través de una guía docente*. Recuperado de:

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13962/DE_L_A_CRUZ_MORANTE_SHEYLA_ESTRELLA.pdf?sequence=1

De Toro, X. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, 5, 109-128. DOI: 10.5354/0719-0417.2015.37666

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

<https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4862>

Donoso-Vázquez, Trinidad, y Velasco-Martínez, Anna (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1),71-88.

DRAW MY LIFE en español. (2019). *MUJERES que HICIERON HISTORIA #DiaDeLaMujer | Draw My Life* [Archivo de vídeo]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=xTVuVK8k0ig>

Eagly, A. H. (1997). Sex differences in social behavior: Comparing social role theory and evolutionary psychology.. *American Psychologist*, 52(12), 1380–1383. DOI: 10.1037/0003-066X.52.12.1380.b

European Institute for Gender Equality (2019). *Gender Equality Index*. Recuperado de:

<https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2019/ES>

Facio, A. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 259-294. Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?cluster=6052694122607631211&hl=es&as_sd t=0,5&scioldt=0,5

Fernández Gómez, A. (2019). *Las diferencias nos unen: propuesta para el tratamiento de igualdad de género en Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39140/TFG-G3789.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Franco, M. (2018). *Una propuesta de intervención coeducativa en educación infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7162/TFG_FRANCO%20DIEZ,%20MARTA.pdf?sequence=1

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 71-81. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020873007.pdf>

Gifre, M, G. y Guitart, M.E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, (15), 79-92. Recuperado de:

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/viewFile/656/619>

Gómez, Á. (2009). El sistema sexo/género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 675-713. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000400003

González, A., Guix, V. y Carreras, A. (2016). La transformación de los patios escolares: una propuesta desde la coeducación. *Revista Aula* 255, 67-72 Recuperado de:

<https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2016/10/908.pdf>

González Tello, S. (2017). *Diversidad de género y discriminación en la escuela: percepción y papel docente en Educación Primaria*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12483/GonzalezTelloSara.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, C. (2014). *¿Existe coeducación en las aulas de Educación Infantil? Análisis de una experiencia*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/6791/TFG-L618.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (12 de marzo, 2020). *Mujeres en Cifras - Violencia - Víctimas Mortales por Violencia de Género* [Conjunto de datos]. Recuperado de:

<http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/Violencia/VictimasMortalesVG.htm>

INE (2019). *Estadística de Violencia doméstica y Violencia de Género*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de:

https://www.ine.es/prensa/evdvg_2019.pdf

Las Heras, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 9, 45-82. Recuperado de:

<http://universitas.idhbc.es/n09/09-05.pdf>

León, M. P., González-Martí, I., Fernández-Bustos, J. G., y Contreras, O. (2018). Percepción del tamaño corporal e insatisfacción en niños de 3 a 6 años: Una revisión sistemática. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 34(1), 173-183. Recuperado de:

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.34.1.275931>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm 238, de 4 de octubre de 1990. Recuperada de:

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 29 de diciembre de 2004. Recuperada de:

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-2176>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de:

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, núm. 71, de 24 de marzo de 2007. Recuperado de:

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de:

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002. Recuperado de:

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio. Boletín Oficial del Estado, núm. 157, de 2 de julio de 2005. Recuperado de:

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2005-11364>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970. Recuperado de:

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Liberato, B. S. G. (2019). Bases para comprender la diversidad de género y la diversidad sexual. *JSR Funlam Journal of Students' Research*, 3, 163-168. Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=bases+para+compr+ender+la+diversidad+de+g%C3%A9nero+y+la+diversidad+sexual&btnG

≡

López, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M.M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *Revista de Educación*, 10, 111-122. Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=educaci%C3%B3n+infantil+y+diversidad+familiar&btnG

Lozano Tordillo, M. (2018). *Los roles de género en la etapa de educación infantil: educar para la igualdad*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/178216/TFG_2018_Lozano_Tordillo_Marta.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, I., y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6, 81-95. Recuperado de:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680344/RIEJS_6_2_5.pdf?se

g

Martínez, J. P. (2009). *Educación en valores y no sexista*. Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. Recuperado de:

https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/publicaciones/descargas/educacion_en_valores_y_no_sexista_4.doc.pdf

Martori, M. S. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación. *Participación Educativa*, 11, 94-97. Recuperado de:

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91771/00820113014333.pdf?sequence=1>

Miller, S. J. (2018). *Enseñando, afirmando y reconociendo a jóvenes trans*+ y de género creativo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de:

<http://ediciones.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2018/03/Enseñando-afirmando-y-reconociendo-a-jovenes-trans.pdf>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018). *Glosario de términos sobre diversidad afectivo sexual*. Recuperado de:

<https://www.msbs.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/docs/glosarioDiversidad110418.pdf>

Montañana Noguera, R. (2019). *Proyecto de intervención para la educación afectivo-sexual y la igualdad en el segundo ciclo de Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/184469/TFG_2019_MontañanaNoguera_Raquel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreno-García, M. I. (2019). *Conocimientos y actitudes del profesorado en el abordaje de la diversidad afectivo-sexual. Una revisión sistemática*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/9845/1/Moreno_Garca_Marialsabel_TFG_Psicologa.pdf

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7, 69-84.
Recuperado de:

<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>

ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 diciembre 1948, 217A (III). Recuperado de:

<https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>

Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. (Memoria para optar al grado de doctor). Recuperado de:

<https://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>

Platero, R. y Gómez Ceto, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Ediciones Talasa.

Rey Andrés, T. (2016). *Estereotipos de género en el alumnado de Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/19731/TFG-G%201963.pdf?sequence=1>

Rodríguez-Casado, M. D. R. (2018). *Análisis de la perspectiva de género en normativas educativas. Comparativa de estudio de casos escolares de infantil y primaria*. Actas XVI del Congreso Nacional de Educación Comparada Tenerife (p.367-374). DOI: <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.047>

Sáenz Del Castillo Velasco, A., Goñi Palacios, E., y Camuñas Llona, A. (2018). La coeducación a debate. Representaciones sociales en el profesorado de educación infantil. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 463-484. DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9726

Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*. Universidad de Cantabria. Departamento de Filología. Recuperado de:

<http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3110/La%20asamblea%20de%20clase%20para%20la%20didáctica%20de%20la%20lengua%20oral%20en%20el%20segundo%20ciclo%20de%20educación%20infantil%20estudio%20de%20casos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Scanlon, G. M. (1987). *La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República*. Recuperado de:

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79441/La_mujer_y_la_instruccion_publica_de_la_II.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Soley-Beltran, Patricia. (2014). Transexualidad y Transgénero: una perspectiva bioética. *Revista de Bioética y Derecho*, (30), 21-39. Recuperado de:

<http://scielo.isciii.es/pdf/bioetica/n30/original2.pdf>

Subirats, M., y Tomé, A. (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.

Turner, J. C., y Tajfel, H. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of intergroup relations*, 5, 7-24.

Trapero, Ruiz, S. T. (2017). Formar a las familias libres de estereotipos de género en educación infantil. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002372.pdf

Trujillo, E. V. (2007). *Guía para mantener una sexualidad saludable: ¿Sexualidad? mucho más que sexo*. Ediciones Uniandes.

Uranga, L. M. E. (2014). Diversidad de tipo de familias. *Revista Arista Digital*, 49, 67-71. Recuperado de:

www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2014_octubre_9.pdf

Varela, N. (2014). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B. Barcelona.

Vargas Simal, J. A. (2018). *Igualdad de género en Educación Infantil: Un reto del siglo XXI*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/31580/TFG-O-1311.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vázquez del Campo, A. (2019). *Feminismo y educación: una intervención educativa para la igualdad de género en educación infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de:

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/17334/VazquezdelCampoAndrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Villar Calderón, A. (2018). *Coeducación en el juego de los recreos escolares*. (Trabajo Fin de Grado inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de:

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81700/VILLAR%20CALDERÓN%2c%20ALEGRÍA%20coeducación%20en%20el%20juego.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yogyakarta, P. (2007). Principios de Yogyakarta. Recuperado de:

<https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>

Zaro, M. (1999). La identidad de género. *Revista de Psicoterapia*, 10(40), 6. Recuperado de:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0,5&q=mar%C3%ADa+jayme+zaro+la+identidad+de+g%C3%A9nero

8. ANEXOS

ANEXO I. MATERIAL PARA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Asociación Naizen (2016). *Chicas y chicos. Identidad y cuerpo*. Recuperado de:

https://naizen.eus/wp-content/uploads/2019/01/CHICAS-Y-CHICOS_identidad-y-cuerpo.pdf

Fiti, P. (2020). *Cuentos infantiles: El niño que no quería ser azul y la niña que no quería ser rosa libro en español* [Archivo de vídeo]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=kpOvd-8lyvc>

Herthel, J. (2015). *Soy Jazz*. Bellaterra.

Mujeres Extraordinarias (2019). *Marie Curie, La científica que ganó dos Premios Nobel*. Salvat.

ANEXO II. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Rúbrica de evaluación de las actividades del proyecto que, según los objetivos generales y específicos expuestos previamente, recoge los distintos criterios de evaluación de las áreas curriculares expuestas en el Decreto el 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:

	GENERALMENTE	OCASIONALMENTE	NUNCA
El alumnado ha mostrado interés por el material			
El alumnado ha entendido la temática			
El alumnado ha comprendido que hay diversidad de cuerpos.			
El alumnado ha entendido lo que significa ser transexual.			
El alumnado ha mostrado actitudes de respeto ante la diversidad.			
El alumnado va formando una imagen positiva sobre sí mismo.			
El alumnado da muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal.			
El alumnado ha comprendido que todos tenemos las mismas oportunidades de ser/sentirse/participar independientemente del género.			
El alumnado ha entendido lo que significa ser transgénero			
El alumnado ha aprendido sobre mujeres importantes de la historia.			
El alumnado ha comprendido la importancia de las mujeres en la sociedad.			
El alumnado ha mostrado actitudes de respeto ante la diversidad afectivo-sexual de las familias.			
El alumnado ha comprendido la diversidad de estructuras familiares.			
El alumnado muestra respeto e interés por las aportaciones de los demás.			

Fuente: elaboración propia.

9. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

9.1. Glosario

A continuación, se exponen una serie de términos que resultarán de utilidad tanto para familias como para docentes, a fin de hablar y tratar sobre la temática LGBTI y feminismo correctamente. Todo ello basándome en el glosario de términos del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018):

<https://www.mscbs.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/docs/glosarioDiversidad110418.pdf>

9.2. Guías para docentes y familias.

CHRYSALLIS. Asociación de Familias de Menores Transexuales. (2018). *GUÍA DE ACOMPAÑAMIENTO RESPETUOSO INFANCIA Y JUVENTUD TRANS*. Recuperado de:

<https://chrysallis.org.es/wp-content/uploads/2018/10/GUÍA-BÁSICA-OCTUBRE-2018-apaisada.pdf>

Educatolerancia. (2014). *Guía compasito sobre género y sexualidad*. Recuperado de:

<http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/RAINBOR-RESOURCES.pdf>

Steilas. (2015). *Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género*. Recuperado de:

<http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/GUIA-diversidad-sexual-y-genero.-STEILAS-2015.pdf>

Vicerrectorado de Cultura y Participación social. (2018). *Guía UC de Comunicación en Igualdad*. Recuperado de:

[https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/igualdad/comunicacion-en-igualdad/guia%20comunicacion%20igualdad%20\(web\).pdf](https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/igualdad/comunicacion-en-igualdad/guia%20comunicacion%20igualdad%20(web).pdf)

9.3. Cuentos sobre diversidad LGBTI alternativos.

Ibarra Moreno, O. (2018). *Tenemos dos mamás ¿de dónde venimos?*. La Locomotora Editorial.

Ibarra, O. (2016). *¡Déjame en paz! Yo soy de colores ¿y tú?*. La Locomotora Editorial.

Vadillo, C. Y Del Campo, M. del M. (2016). *Pipo y Pepo dos pequeños exploradores*. GRAPSIA. Recuperado de:

http://www.educatolerancia.com/wpcontent/uploads/2016/12/cuento_pipoypepo_es.pdf