



Aprendizaje de los estereotipos y roles de género en la Educación Infantil

Ainhoa Feijóo Lasarte

Curso 2018/2019

Tutora: Alaitz Aizpurua Sanz



Resumen

La identidad de género hace referencia a las diferencias socioculturales entre hombres y mujeres construidas sobre su base biológica adquiridas entre los 3 y 7 años. Los estereotipos de género son el conjunto de ideas sobre lo que implica ser hombre o mujer, y los roles de género son las expectativas de comportamientos que ha de desempeñar cada género. Los estereotipos se adquieren mediante el aprendizaje y en el contexto social cercano, por ello, la educación reglada interviene en la internalización de las normas de género establecidas en la sociedad sexista, algo notable en el juego. Actualmente, en el estado español, existen planes educativos que luchan contra la reproducción de estas actitudes sexistas en el aula mediante la coeducación. Para ello, se han revisado las guías educativas infantiles del Ministerio de Educación y del Gobierno Vasco y la Junta de Andalucía. Finalmente, habiendo valorado las normas educativas existentes se han explicado pautas para fomentar prácticas igualitarias en las aulas infantiles que implican a las familias, el profesorado, el lenguaje y el juego.

Palabras clave: Género, estereotipos de género, educación infantil, juego, coeducación.



Índice

1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
2.1. Adquisición de la identidad de género	5
2.2. Teorías explicativas de la adquisición de la identidad de género	7
2.3. Roles y estereotipos de género	8
2.4. Influencia de la educación infantil	10
3. Revisión de modelos educativos en materia de coeducación.....	12
4. Conclusiones	15
5. Bibliografía.....	18



1. Introducción

El sistema educativo está inmerso en un contexto social e histórico que influye en el desarrollo cognitivo, moral y sexual de los/as niños/as desde que comienzan en la escuela infantil. Por ello, la educación es uno de los pilares imprescindibles en el cambio social y cultural en relación al sexismo, debido a que en ella se desarrollan y reproducen los patrones de desigualdad y discriminación de la sociedad. De esta manera, la educación tiene un claro efecto en el desarrollo de la identidad de género en las personas (Sánchez y Araya, 2013).

El proceso de construcción de la identidad de género se produce a nivel intraindividual pero se desarrolla en interacción con el aprendizaje de roles, estereotipos y conductas (García- Leiva, 2005). El género hace referencia a las diferencias socioculturales entre hombres y mujeres construidas sobre su base biológica, es decir, roles, expectativas y funciones adjudicadas a ambos sexos y que aprendemos e integramos como propios. Debido a ello, niñas y niños crecen en contextos psicológicos distintos y se fomenta en ellos/as cualidades y aspectos diferentes (Tomasini, 2012).

En el desarrollo de la identidad de los/as niños/as tiene gran influencia el sistema educativo reglado, ya que los centros escolares de enseñanza formal producen y reproducen los valores que las sociedades consideran apropiadas para cada uno de los géneros y legitima los estereotipos al respecto (Rodríguez y Peña, 2005a). Por otro lado, el juego y los cuentos tienen gran relevancia, ya que son elementos a través de los cuales se desarrollan habilidades físicas, cognitivas y socio-afectivas, y por el que adquieren herramientas para comprender el mundo social que les rodea además de valores culturales. Por lo tanto, la educación tiene gran influencia en el desarrollo de los roles y la identidad de género.

El objetivo del presente trabajo es revisar los modelos educativos de los últimos años (2007-2019) en materia de igualdad de género en educación infantil en el contexto del estado español. Además, se profundizarán los planes creados en el País Vasco y Andalucía, ya que estas comunidades son las más avanzadas en ámbito de igualdad en el estado español (Instituto de la Mujer, 2005). Para ello, se explicarán los aspectos relacionados con el desarrollo de la identidad de género de los/as niños/as, la diferenciación de roles y estereotipos de género y la influencia de la escuela en ésta. Se explicarán y analizarán distintos modelos, manuales y guías educativas en relación a la educación en igualdad de género. Y finalmente, se concluirá con los aspectos más importantes a mejorar en la educación, introduciendo la escuela coeducativa, para evitar que se reproduzcan los roles sexistas.



2. Marco teórico

2.1. Adquisición de la identidad de género

La identidad es el conjunto de pensamientos, valores y elementos contextuales que constituyen la personalidad y la forma de actuar de las personas y lo que las individualiza; es la teoría de sí mismo/a que cada uno/a desarrolla a través de su experiencia y la relación con otros seres humanos (Gómez-Zapiain, 2013). Desde el punto de vista psicológico, en el desarrollo de la identidad de una persona tienen cabida procesos cognitivos, socio-afectivos y sociales. La identidad es crucial en el desarrollo personal y en la conciencia de uno/a mismo/a, algo que requiere un largo proceso para su consolidación.

La identidad tiene diferentes maneras de ser analizada dependiendo del aspecto a examinar. Es necesario comprender el desarrollo de la identidad personal teniendo en cuenta la identidad sexual y la identidad de género. Por ejemplo, cuando una persona nace automáticamente se realiza la clasificación como niño o niña teniendo como criterio sus genitales. Por ello, la construcción de la identidad de género parte de las bases biológicas de la sexuación del ser humano y se integra con el resto de niveles, como por ejemplo, el ambiente de socialización (LeVay y Valente, 2003).

La identidad sexual hace referencia al juicio sobre la figura corporal de uno/a mismo/a basado en las características biológicas. Y la identidad de género se refiere al juicio de auto-clasificación como hombre o mujer en base a la construcción social y cultural asociada a estereotipos y roles de género, es decir, características sociales que se han atribuido a cada sexo (Colás, 2007; Gómez-Zapiain, 2013).

Como indica López (1988), la identidad sexual y de género se desarrolla por tres procesos complementarios: la identidad, la identificación y las tipificaciones sexuales. El juicio cognitivo es la parte principal de la adquisición de la identidad, el hecho de conocer si eres niño o niña mediatiza todo el proceso. Es a partir del desarrollo del juicio cognitivo, cuando surge la valoración de las características de otras personas y el deseo de incorporarlas en uno mismo.

Partiendo del juicio cognitivo se va organizando la identidad, ya que su construcción es compleja y generada de forma dinámica y evolutiva. Esto viene a indicar que es un proceso cambiante a lo largo del proceso evolutivo de las personas, en el cual intervienen las experiencias vitales previas, las condiciones presentes y las expectativas futuras. Además, la cultura es muy relevante en este proceso, así como los contextos en los que la cultura interactúa con el individuo (Colás, 2007).



En cuanto al desarrollo de la adquisición de la identidad de género, durante el primer año los/as niños/as no poseen conciencia de dicha identidad. Es a partir del año y medio cuando comienzan a mostrar intereses tipificados socialmente a su sexo biológico o al género que se les asignó al nacer (Gómez-Zapiain, 2013). Los/as niños/as menores de dos años ya distinguen en algún grado lo que se considera propio de niños o de niñas, antes de saber definirse como tales (López, 1988). Así, a los 18 meses los/as niños/as empiezan a darse cuenta de que existen hombres y mujeres y perciben esas diferencias asignadas socialmente, y esto les lleva a comportarse de acuerdo a aquello con lo que están socializando.

Hacia los dos años comienzan a autoclasificarse como niño o niña. Esta autoclasificación es el resultado de la acomodación que existe a los patrones establecidos en la sociedad con respecto a las características fisionómicas (Fernández, 2004). Dicho de otro modo, existe una estrecha relación de la masculinidad y la feminidad con los procesos de aprendizaje cultural en el que se adquiere esta identidad. Es así como las características asociadas a cada género, como la vestimenta, el modo de hablar o los juguetes que se les ofrecen, son aplicadas en la educación y condicionan en mayor o menor medida el desarrollo del niño/a.

A partir de los tres años, adquieren de la identidad básica de género, es decir, la primera noción que tienen de ser lo que se es en términos sexuales. En este momento se constituye un rótulo que funciona como un filtro en el procesamiento de la información, lo que lleva a las personas a valorar lo que es apropiado o inapropiado respecto a su género según se ha asumido socialmente. Así, los/as niños/as recurren al rótulo de su identidad para aceptar o rechazar actividades, juegos, vestimenta, comportamientos, etc. (Gómez-Zapiain, 2013).

Sobre los seis o siete años, los/as niños/as descubren que la identidad es persistente y estable y que no depende de su voluntad. Comienzan a descubrir las diferencias de identidad y de los roles de género aunque todavía siguen teniendo la percepción de que hay que comportarse según el rol que la sociedad les ha impuesto. A lo largo del periodo escolar, hasta la adolescencia, se consolida esta identidad y aumenta el conocimiento de los estereotipos de género (Gómez-Zapiain, 2013).

En resumen, se puede concluir que entre los 3 y los 7 años tiene lugar la construcción de la identidad sexual y de género: percibirse como niño o niña, autoclasificarse y clasificar a los demás dentro de una de las categorías, ser conscientes de que el cambio de la apariencia no conlleva un cambio de sexo o género y sentir satisfacción o insatisfacción de pertenecer a una categoría determinada.



2.2. Teorías explicativas de la adquisición de la identidad de género

Partiendo de que la construcción de la identidad es un proceso dinámico, personal y heterogéneo, existen diversos modelos teóricos que intentan dar una explicación sólida al proceso. Por ello, hay múltiples explicaciones sobre cómo se produce la construcción y la interacción de la identidad de género. Las más relevantes son la *teoría cognitiva*, que se centra en los procesos internos del sujeto, la *teoría conductista del aprendizaje*, centrada en la interacción con el ambiente, y las *teorías de perspectiva social* como son la teoría de la identidad social de género y la teoría sociocultural.

Según la Teoría Cognitiva los seres humanos parten de estructuras cognitivas que interactúan con el medio social a partir de su nacimiento. De la experiencia con el medio se extrae la información y se crean las redes de conocimiento que se integran en las estructuras cognitivas. En relación a la adquisición de la identidad de género, se considera que el niño o niña procesa la información en relación con las diferencias sexuales y de género. Así, recopilará toda la información relevante (modo de comportarse, vestimenta, formas de hablar, etc.) y una vez creada una red de conocimiento, se constituirá el concepto de identidad de género (Gómez-Zapiain, 2013).

Desde las Teorías del Aprendizaje Social se señala que los niños y las niñas aprenden los modos de relacionarse en sociedad a través de la observación, la imitación y su inclusión en procesos de interacción social basados en un sistema de recompensas y castigos. De esta manera se entiende que las expectativas de género serán reforzadas positivamente, mientras que las que no, desaparecerán por el no refuerzo (extinción) o el castigo (evitación) (Peña y Rodríguez, 2005b).

La Teoría de la Identidad Social de Género parte de la identificación grupal como eje de la identidad personal para dar explicación al desarrollo del género. En la sociedad cada miembro tiene un rol social establecido que genera expectativas entre la comunidad, generando valores culturales que influyen en el comportamiento de las personas (García-Leiva, 2005). La Teoría Sociocultural también basa el desarrollo del género en un proceso de asimilación y reintegración de las pautas sociales establecidas (Colás, 2007). Por lo tanto, la identidad de género se construye a través de la interacción entre el individuo y la sociedad y se mantiene en constante renovación. Estas dos teorías de perspectiva social explican la gran diversidad existente en los sujetos en cuanto a los niveles de integración de las pautas de género.



2.3. Roles y estereotipos de género

Una vez analizado cómo se adquiere la identidad de género, en este punto se dará la explicación a conceptos como rol de género y estereotipo de género, para así entender la influencia que tienen éstos en el desarrollo social y educativo de los/as niños/as de la escuela infantil ya que se desarrolla entre los 3 y los 7 años aproximadamente.

La Psicología se ha interesado muy a menudo por identificar, describir y analizar las características prototípicas asociadas a los hombres y a las mujeres, características que configurarían el hecho de ser masculinos o femeninos.

Como ya se ha mencionado, el género es una categoría que permite analizar las relaciones sociales entre hombres y mujeres. Por lo que el género se entiende como la construcción social que da sentido a ser hombre o mujer, cuyos significados condicionan la actuación, valoración y distribución del poder inequitativo para las mujeres como grupo. En la crianza, en la educación y en la socialización tiene una gran influencia este constructo social y cultural. Los modelos de feminidad y de masculinidad que se encuentran en los productos culturales están idealizados en el imaginario colectivo. De esta manera, la gente se ajusta estrictamente a unos de los grupos, masculino o femenino, para sentirse aceptada en la comunidad y encontrarse dentro de lo que establece la norma social (Martin, 1990)

Los estereotipos de género son el conjunto de ideas preconcebidas sobre lo que implica “ser hombre” o “ser mujer” en nuestra sociedad. Estas ideas generalizan los comportamientos de las personas según pertenezcan al género masculino o femenino (Kite, 2000). Las representaciones de género pueden explicarse teniendo en cuenta cuatro marcos: el cuerpo, las capacidades intelectuales, la afectividad y emocionalidad y las relaciones e interacciones sociales. El *cuerpo* es un referente muy relevante en las diferencias entre géneros. En este sentido, podría definirse la masculinidad como fuerza y vigor y la feminidad como delicadeza y debilidad. En cuanto a las *capacidades intelectuales*, se atribuye mejor desempeño a los hombres en tareas técnicas y manuales, mientras que a las mujeres se les asignan habilidades cooperativas y organizativas. En la *dimensión afectiva*, al género femenino se le atribuye mayor emotividad y mayor control emocional al masculino. Por último, en las *relaciones sociales*, a las mujeres se les asigna mayor competencia comunicativa que al masculino (Colás y Villaciervos, 2007).

Los estereotipos de género se inculcan y transmiten a través del proceso de socialización, en el que tienen influencia los factores culturales y el contexto cercano a la persona. Una vez tenida la constancia de la existencia del género en la niñez, se reproducen las características y



conductas de los progenitores. Posteriormente, se aprende qué juegos están ligados a cada género y se adquieren las creencias sobre las diferencias de personalidad asociadas a cada género (González, 1999).

Por otro lado, los roles de género hacen referencia a todas las expectativas de comportamientos y formas de ser y actuar que han de desempeñar las personas por el hecho de haber nacido con un sexo biológico determinado (masculino o femenino). Estas expectativas sobrepasan los límites del nacimiento, ya que los progenitores asignan expectativas diferentes al bebé una vez conocen sus genitales (Sumontha, Farr y Patterson, 2017).

El concepto de rol de género es imprescindible para entender los comportamientos que los hombres y mujeres adquieren y desarrollan en la sociedad. Estos comportamientos coinciden con las ideas que se establecen en cuanto a qué es ser hombre y qué es ser mujer, es decir, con los estereotipos de género. Por ello, a las mujeres se les determina unas características específicas como ser femeninas, maternales o cuidadoras, mientras que a los hombres se les define como activos, fuertes o violentos (Martin, 1990). Esta es la base por la cual las mujeres han sido y son discriminadas por el hecho de serlo, sufriendo un tratamiento desigual y discriminatorio basado en el conjunto de patrones culturales y sociales imperantes.

Dejando estos conceptos a un lado, es de mencionar qué son los esquemas de género y como afectan en el desarrollo de los niños y las niñas. Los esquemas de género son estructuras cognitivas que orientan y organizan las percepciones y conductas de género de las personas. De esta manera, hay una tendencia a aceptar la información del contexto que se adecua al esquema y rechazamos la que se contradice (Rodríguez y Peña, 2005a). Es un proceso por el cual un infante aprende a categorizar dos grupos excluyentes, es decir, discriminar entre hombre y mujer. Por ello, a cada género se le asocian determinados rasgos, roles sociales y habilidades cognitivas y emocionales diferenciadas. Este mecanismo facilita a las personas identificarse con uno u otro género. No obstante, existe una imposición social que hace tener que identificarse con algún género de manera obligada. Este hecho hace que se crean estereotipos y conductas esperadas relacionadas con lo que es ser hombre o ser mujer, las cuales no tienen por qué adaptarse a lo que una persona sienta o quiera actuar. Por ello, es importante recordar que un esquema social nunca es un reflejo de la realidad, sino que es un complejo mecanismo por el cual, a pesar de tener distorsiones, se facilita la integración en sociedad.



2.4. Influencia de la educación infantil

Como ha sido explicado anteriormente, los estereotipos de género se adquieren en un proceso de aprendizaje en el que son importantes los factores culturales comunes en la sociedad y el contexto social cercano, sobre todo la familia y la escuela (González, 1999). Este apartado estará centrado en la influencia que tiene el sistema educativo en el desarrollo de la identidad de género en los niños de educación infantil, que abarca edades entre los 3 y los 6 años. Además, se hará mención del poder que tiene el juego en relación a la adquisición de ciertos roles.

La escuela es uno de los agentes de socialización más importantes ya que influye en el desarrollo de las personas, especialmente en la etapa infantil (Fernández, 2004). Como propone Bronfenbrenner, el entorno inmediato o los microsistemas, como la familia o la clase, participan en el desarrollo psicológico de las personas ya que es donde se llevan a cabo las relaciones interpersonales fundamentales (Gifre y Esteban, 2013). Por lo tanto, la educación reglada interviene en la personalidad de los individuos y determina la internalización de las normas de género establecidas en la sociedad sexista. Desde este punto de vista, la educación legitima la desigualdad entre mujeres y hombres refuerza, mantiene y reproduce los estereotipos de género debido a que no interviene en ellos. A pesar de todo esto, es una idea errónea atribuirle toda la responsabilidad en este tipo de socialización, ya que como se ha comentado anteriormente, la familia, el entorno cercano de la persona y las instituciones desempeñan un gran papel en ello (Castillo y Gamboa, 2013). Como explica Bronfenbrenner, la relación bidireccional entre el sistema familiar y el educativo (mesosistema) tiene implicación en la socialización y desarrollo de los/as niños/as, al igual que los exosistemas: “entornos que influyen sobre el desarrollo del individuo pero en el que no es un ente activo”, como pueden ser las instituciones educativas (Gifre y Esteban, 2013).

La etapa infantil, que engloba edades entre los 0 y los 6 años, está caracterizada por la gran influencia del juego. El juego es un medio de exploración que origina estimulación en los/as niños/as, sirve como medio de exploración y de invención en su desarrollo físico y cognitivo. Además, es una forma de socialización mediante el cual se interioriza el mundo externo que rodea a las personas (Bruner, 1983).

Los juguetes y el juego constituyen importantes herramientas de socialización que participan en el desarrollo de la feminidad en las niñas y a la masculinidad de los niños. Así, los juguetes se convierten en instrumentos socializadores y educativos, los cuales transmiten un determinado sistema de valores socioculturales (Álvarez, Carrera y Cid, 2017).



La elección de juguetes está fuertemente influenciada por los estereotipos de la masculinidad y la feminidad, por lo que mediante estos objetos se suscita una socialización diferencial de género que tiene un fuerte impacto en la infancia. Se puede decir que el juego refuerza los estereotipos y reproduce los roles de género. Desde que los/as niños/as son muy pequeños se puede observar en ellos/as la diferencia de comportamientos en base a la diferenciación de género. De hecho, a partir del año y medio, los/as niños/as muestran intereses y juegos tipificados socialmente según el sexo (Gómez-Zapiain, 2013).

El espacio de juego es otro de los aspectos que influyen en el desarrollo de los estereotipos de género y el sexismo en la escuela. Los patios de los colegios son lugares sexualizados que promueven ciertos juegos y habilidades y discriminan otras. Por ejemplo, se muestran los deportes como actividad predominante, ya que el campo de fútbol ocupa prácticamente todo el espacio de juego, excluyendo actividades como la lectura o el dibujo. Por ello, el patio de recreo es un espacio donde se da la segregación y discriminación entre niños y niñas, en vez de ser un espacio de socialización e igualdad. De esta manera, los niños manifiestan estereotipos hacia los juegos, haciendo ver que algunos juegos no son para las niñas. De hecho, los niños muestran roles activos y conflictivos en el patio, mientras que las niñas no tienen sitio en actividades deportivas y mantienen roles más pasivos en sus juegos (García, 2014).

Otra muestra de la discriminación por sexo perpetuada en la escuela y uno de los más relevantes en la edad infantil son los cuentos. Los cuentos son una herramienta de gran utilidad y transmiten valores, actitudes y conocimientos que generalmente son imitados en las edades tempranas. En el análisis cualitativo de los cuentos infantiles realizado por García (2014), se encontró que la representación femenina es de un 32% frente al 68% masculina. Además, se hallaron casos donde los personajes masculinos realizaban trabajos remunerados y de gran valor social, mientras que los personajes femeninos realizaban roles de trabajos domésticos y de sumisión. Por último, se observó que muchos de los personajes femeninos representaban una visión negativa de la mujer (reinas malas, madrastras y hermanastras rivales, etc.).

Debido a estos aspectos, la realidad educativa se aleja mucho de ser igualitario, subordinando al género femenino, y reproduce los estereotipos de género tradicionales, a pesar de haber hecho cambios en el currículo oficial a lo largo de estos últimos años (Rodríguez y Peña, 2005a). Por ello, es algo común en la escuela infantil seguir transmitiendo los roles asignados a niñas y a niños, y utilizar el lenguaje oral y escrito que invisibiliza a las niñas y mujeres.



3. Revisión de modelos educativos en materia de coeducación

Para la realización de la revisión metodológica de distintas guías y planes educativos en educación infantil, se han analizado diferentes bases de datos del ámbito estatal español. Así, se han recopilado en primer lugar una guía de coeducación y una propuesta metodológica sobre coeducación realizadas en 2008 y 2015 respectivamente por el Ministerio de Educación y el Instituto de la Mujer del Gobierno de España, ya que son los documentos referentes de las Comunidades Autónomas para realizar sus planes educativos y/o de igualdad.

Por otro lado, se ha realizado una búsqueda exhaustiva de planes educativos en los gobiernos autonómicos del País Vasco y Andalucía, ya que son las comunidades más relevantes en materia de igualdad de género por las políticas ejercidas (Instituto de la Mujer, 2005). Además, para completar y generalizar más la revisión se han tenido en cuenta algunos programas y manuales de coeducación que no tienen relación alguna con instituciones estatales como la *Guía de Buenas Prácticas Coeducativas* realizados por la Federación de Mujeres Progresistas en 2018.

Esta revisión parte de la idea que la Educación Infantil es uno de los pilares fundamentales en el sistema educativo en relación al desarrollo y a la construcción de la feminidad y masculinidad, ya que es un momento clave en la adquisición de la identidad de género. Por ello, es primordial trabajar la igualdad de género en las escuelas para favorecer un buen autoconcepto y autoestima y unas relaciones interpersonales saludables, a la vez que se evita que se propicien los estereotipos de género y el sexismo en el aula y en la sociedad.

Como indica la *Guía de coeducación* del Instituto de la Mujer (2008), la coeducación es una propuesta pedagógica en la que la formación y la educación se imparten en condiciones de igualdad para ambos géneros y no se pone límites a los aprendizajes. De esta manera, se propone reformular el modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados al aprendizaje. El carácter coeducativo parte de la idea de que el entorno es sexista y no neutro, con lo cual la escuela también lo es. Por lo tanto, los programas coeducativos deben implantarse para conseguir relaciones equitativas entre sexos y promover la transgresión de roles y estereotipos (Instituto de la Mujer, 2015).

La *Propuesta metodológica sobre coeducación* del Instituto de la Mujer (2015) tiene como objetivo introducir la coeducación en la práctica pedagógica de los centros educativos. Para llevar a cabo este fin, plantea una serie de principios orientadores para la educación en igualdad:

1. *Estereotipos y roles de género, actitudes y valores sexistas*. Se trata de sustituir en el currículo formal los estereotipos y actitudes, que tradicionalmente han invisibilizado y



menospreciado a las mujeres, por unos valores en los que hombres y mujeres sean igualmente valorados y valoradas, a través del reconocimiento a la misma y el respeto.

2. *Uso del lenguaje inclusivo.* El lenguaje inclusivo y no sexista es uno de los valores en los que debe estar basado cualquier modelo de intervención educativa. Es necesario observar el lenguaje oral y escrito que se utiliza dentro de los centros educativos para no utilizar la generalización del masculino y excluir e invisibilizar a las mujeres, por ejemplo, cambiando el uso de alumno por alumnado.
3. *Uso equilibrado de espacios y tiempos.* El uso equilibrado de espacios y tiempos tiene una importancia fundamental a la hora de evitar situaciones de desigualdad que conlleven a situaciones de discriminación. Planificar actividades que vayan dirigidas al uso compartido y equitativo de espacios podría paliar este problema, como en el patio escolar. De este modo tanto alumnos como alumnas podrían ejercer sus derechos y desarrollar sus capacidades plenamente sin restricciones de ningún tipo.
4. *Materiales didácticos de educación en igualdad.* Una de las líneas estratégicas fundamentales para desarrollar el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres es la introducción de materiales educativos neutros, libres de estereotipos y valores sexistas y que eviten la reproducción del tradicional modelo que provoca la desigualdad.
5. *El centro: espacio de relación, espacio de paz.* El principio de no violencia se asienta en el respeto a la diferencia y en la aplicación de métodos de solución pacífica de conflictos. Para ello, esta línea estratégica busca incidir sobre las situaciones de violencia en general en el centro educativo con especial atención a la violencia de género.

En la Comunidad Autónoma Vasca, el Gobierno Vasco plantea el *II Plan de coeducación para el sistema educativo vasco* (2019). Este plan insiste en que todavía no se ha conseguido el camino hacia la igualdad y que los proyectos de vida de las personas siguen unidas al género, a pesar de haber leyes y planes institucionales que garanticen la plena igualdad. Un simple ejemplo es la brecha de género en el ámbito tecnológico en la universidad, en el cual sólo el 25% del alumnado son mujeres y en el grado de informática no supera el 12% (Sempere, 2019).

Como indican en este documento, el modelo educativo basado en igualdad puede aplicarse en diferentes ámbitos de la escuela. En primer lugar, la coeducación se debe integrar en el contenido curricular de todas las áreas de conocimiento, eliminando así prejuicios y estereotipos de género para garantizar el desarrollo personal integral. Además, plantea integrar



conocimientos necesarios para que el alumnado se haga cargo de sus necesidades y responsabilidades relacionadas con el cuidado de las personas y el trabajo doméstico y la prevención de la violencia de género.

Por otro lado, se incide en adecuar los materiales didácticos para evitar presentar a las personas como inferiores o superiores en función de su género o condición sexual. Es importante que las personas trabajadoras del centro escolar estén formadas en materia de coeducación y que, por supuesto, el centro tenga una presencia equilibrada de mujeres y hombres en la docencia, en el equipo de dirección, en los/as trabajadores/as de la limpieza y en la conserjería.

La Junta de Andalucía en 2016 aprobó el *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021*, concibiéndolo como el marco de actuación y la herramienta para impulsar la igualdad dentro del sistema educativo andaluz. De esta forma, se contemplaría la diversidad de identidades de género, de orientaciones sexuales y de modelos de familia, evitando cualquier tipo de discriminación por dichas causas.

Este plan tiene un carácter inclusivo y tiene como finalidad desarrollar al máximo las potencialidades individuales de niños y niñas para conseguir su mayor competencia personal y social. Se sustenta en cuatro principios fundamentales: la *transversalidad*, en la que se incorpora la perspectiva de igualdad de género en todos los niveles y áreas temáticas; la *visibilidad* de las mujeres y su contribución al desarrollo social e histórico; la *inclusión* de la diversidad, corrigiendo los desajustes producidos por los papeles tradicionales y jerarquizados asignados socialmente; y la *paridad*, exigiéndose la participación equilibrada de mujeres y hombres en la toma de decisiones y en la corresponsabilidad familiar y la presencia paritaria en la administración educativa.

Para la consecución de estos principios se plantean unos objetivos concretos: establecer las condiciones para que los centros implementen planes coeducativos con un currículo sin sesgos de género, realizar acciones de sensibilización e implicación de la comunidad educativa en materia de igualdad de género, promover actuaciones de prevención de la violencia de género para contribuir a su erradicación y fomentar la integración de la perspectiva de género en el funcionamiento de la administración educativa.

Para finalizar con la revisión de modelos educativos, se hará una revisión de actividades concretas que se utilizan en los centros educativos infantiles. Todas las actividades que se



analizarán responden a un planteamiento educativo no sexista que favorece una actitud crítica ante la desigualdad de género.

En la *Guía de Buenas Prácticas Coeducativas* realizado por la Federación de Mujeres Progresistas (2018), se muestran varios ejemplos de cuentos coeducativos dirigidas a educación infantil: *Una feliz catástrofe y Rosa caramelo* de Adela Turín, *Mi padre es ama de casa* de Silvia Ugidos y *¿Quién ayuda en casa?* De Ricardo Alcántara. Además, explica que es posible realizar una actividad que consiste en contar los cuentos populares invirtiendo los papeles correspondientes a cada género, mostrando así que la historia sigue siendo la misma a pesar del cambio de personajes. En cualquier de los casos, la tarea consta en realizar la lectura de uno de los cuentos y hacer preguntas para la reflexión al finalizar. Las reflexiones de dichos cuentos giran en torno a la importancia de la igualdad, fomentar la elección de profesiones libre de sesgos sexistas, la importancia de la comunicación y expresión de emociones y fomentar el respeto y el buen trato.

Por otro lado, en la *Guía Práctica de Coeducación para el Profesorado* de la Junta de Andalucía (2007), se aúnan 24 actividades con una metodología participativa y lúdica. Las actividades que se muestran tienen diferentes finalidades en función de las competencias a desarrollar, como la educación afectivo-sexual, los roles de género, el juego y los juguetes no sexistas, la orientación profesional, la convivencia con los/as demás, el desarrollo de habilidades comunicativas y el lenguaje y la creatividad.

4. Conclusiones

La educación es muy relevante en el desarrollo de la identidad de género en los niños y niñas, sobretodo en edad infantil, ya que se reproducen los roles y estereotipos sexistas de la sociedad actual. Por ello, es necesario crear un modelo de escuela que represente a todo el mundo por igual, superando el sexismo y presentando una igualdad real. Es imprescindible eliminar los pensamientos y valores patriarcales y construir una escuela coeducativa instaurando una igualdad de valores entre hombres y mujeres y niños y niñas. Para alcanzar una enseñanza igualitaria se debe introducir la coeducación en el currículo escolar y en las relaciones en el aula, utilizando una metodología creativa y participativa.

En los planes educativos revisados se ha podido observar que el plan educativo estatal se centra más en actuaciones concretas con el alumnado, mientras que el plan vasco y el andaluz amplían más la visión y añade propuestas y actuaciones con el profesorado, la administración y la comunidad educativa en general.



Los tres planes analizados (estatal, vasco y andaluz) tienen en cuenta el currículo formal como instrumento de cambio en materia de igualdad de género y desarrollo igualitario en la educación general. En este sentido, establecen la utilización de materiales didácticos neutros, el lenguaje inclusivo y la eliminación de estereotipos que favorezcan la desigualdad entre géneros. Además, todos ellos tienen establecidos planes formativos para el profesorado y el resto de agentes educativos en materia de igualdad y la integración de la perspectiva de género en la administración educativa.

Es destacable que el plan educativo de la Junta de Andalucía tiene actuaciones específicas en la prevención y sensibilización en violencia de género, algo en que los demás planes no inciden. Por otro lado, el plan estatal tiene en cuenta el principio de no violencia y la resolución pacífica de los conflictos y el uso equilibrado de espacios y tiempos para no fomentar roles diferenciados en niños y niñas.

Como conclusión, en la escuela coeducativa infantil se tiene que dar cabida a las emociones, a las relaciones afectivas, al respeto, al trabajo en grupo y a la cooperación, fomentando así el desarrollo de unas relaciones adecuadas entre los niños de entre los 3 y los 6 años. Dentro de la educación infantil, para fomentar estas prácticas, se podrían plantear cuatro bloques a trabajar teniendo en cuenta cuáles son los aspectos que influyen más en el desarrollo de los/as niños/as: la familia, el lenguaje, el juego y el profesorado.

En primer lugar, es necesario que las familias sean conscientes de los cambios sociales actuales en relación a la igualdad de género, ya que son un medio de socialización para los/as niños/as. El trabajo que desempeñan las familias en su participación en la comunidad educativa hace que se refuercen los valores educativos en la escuela, es decir, fomentar actitudes igualitarias en el hogar hace que se trasladen a las aulas y que se fomenten entre el alumnado. De esta manera, tanto en los hogares como en la escuela, los/as niños/as aprenderían a colaborar junto con todos los miembros que les rodean, indistintamente de su género y del tipo de familia que tengan, en la realización de las tareas del hogar y se desarrollarían competencias de corresponsabilidad para el día a día.

Otro aspecto importante a trabajar es el lenguaje, debido a que determina el sistema de valores y pautas de comportamiento que se dan en la sociedad, es decir, que el lenguaje muestra las desigualdades reales entre hombres y mujeres. Utilizando un lenguaje neutro y no sexista en las aulas se evitarían actitudes desiguales hacia los alumnos/as, dándoles a todos/as las mismas oportunidades de desarrollo. Además, mediante el buen uso del lenguaje se mostraría



la problemática de la invisibilización de las mujeres en el día a día y sus aportes a la sociedad, superando la relegación de las niñas al ambiente del hogar y las labores de cuidado y de limpieza.

En cuanto al juego, es importante hacer pequeños cambios tanto en la elección de juguetes en el aula como en el espacio de recreo para cambiar las actitudes de los/as niños/as. Los niños y niñas tienen que tener claro que no hay juguetes ni juegos específicos para cada género, por lo tanto deben ser libres a la hora de elegir con qué y cómo desean jugar. Además, es relevante reorganizar el espacio de juego dentro de las aulas y sobretodo en el patio. Una buena reestructuración del lugar de recreo podría ser evitar que el campo de fútbol ocupe prácticamente todo el terreno de juego y ofrecer la posibilidad de hacer otras actividades como la lectura, el teatro o el dibujo. Fomentando otras formas de entretenimiento se daría cabida en la escuela a las personas con distintas habilidades y se impulsarían las diferentes formas de inteligencia, como la lingüística con la lectura o la escritura, la espacial dibujando o la corporal con el baile.

Por último, para concluir con las propuestas para conseguir una educación más inclusiva, es necesario mencionar la labor del profesorado. Es fundamental que el profesorado esté formado en cuestiones de igualdad de género y que sea consciente de la influencia de las tareas educativas en la reproducción de los valores sexistas. Para ello, se requiere una formación de los/as profesores/as en coeducación para poder poner en practica actividades que no fomenten los estereotipos ni actitudes sexistas. Incorporar cambios en la mentalidad del profesorado permite cambiar las relaciones y las prácticas de éstos/as para así, añadir cambios en el aula, en el alumnado, en sus familias y, por consiguiente, en la sociedad en su conjunto.

En resumen, es de debida necesidad formar a los/as docentes para que estén pendientes en el día a día de los cuentos que cuentan, los juguetes que se seleccionan, los colores asignados, el lenguaje utilizado, las canciones escogidas y los modelos y actitudes adoptadas hacia los niños y las niñas. Con todo esto, se podría conseguir una escuela igualitaria, inclusiva y abierta para todo el mundo y evitar que en las próximas generaciones sigan reproduciéndose los roles y estereotipos de género que discriminan a la mitad de la población.



5. Bibliografía

Álvarez, N., Carrera, M. V. y Cid, X. M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? La influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de Estudios e Investigación en psicología y educación*, 5, 330-333.

Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. *Revista Infancia Educar de 0 a 6*, 6, 4-10.

Barberá, E. (2004). Perspectiva socio-cognitiva: Estereotipos y esquemas de género. En E. Barberá y I. Martínez (coord.), *Psicología y Género* (pp. 56-80). Madrid: Pearson.

Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género/Linking education and gender. *Actualidades investigativas en educación*, 13 (1), 1-16.

Colás, M. P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 25 (1), 151-167.

Colás, M. P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.

Colás, M. P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 25 (1), 35-59.

Cortés, B. e Itarte, R. M. (2013). (Re)construcción de identidades de género en espacios sociales y educativos: Aportaciones desde la pedagogía y la psicología. *URBS: Revista de estudios urbanos y ciencias sociales*, 3 (1), 69-87.

Eusko Jaurlaritza-Gobierno Vasco. (2019). *II Plan de coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de educación.

Federación de Mujeres Progresistas. (2018). *Guía de Buenas Prácticas Coeducativas*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Fernández, J. (2004). Perspectiva evolutiva: identidades y desarrollos de comportamientos según el género. En E. Barberá y I. Martínez (coord.), *Psicología y Género* (pp. 35-53). Madrid: Pearson.

García, C. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educere*, 18 (61), 439-448.



García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de psicología*, 7, 71-81.

Gifre, M. y Esteban, M. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. *Contextos educativos. Revista de educación*, (15), 79-92.

Gómez-Zapiain, J. (2013). Identidad sexual. En J. Gómez-Zapiain (ed.), *Psicología de la sexualidad* (pp. 55-114). Madrid: Alianza Editorial.

González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 12, 79-88.

Instituto de la Mujer. (2005). *Estudio comparativo de los planes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres autonómicos y nacional*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid: Ministerio de la presidencia, relaciones con las cortes e igualdad.

Instituto de la Mujer. (2015). *Educación en Igualdad: Propuesta metodológica sobre coeducación*. Madrid: Ministerio de la presidencia, relaciones con las cortes e igualdad.

Junta de Andalucía. (2007). *Guía Práctica de Coeducación para el Profesorado*. Sevilla: Consejería de educación y deporte.

Junta de Andalucía. (2016). *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021*. Sevilla: Consejería de educación y deporte.

Kite, M. (2001). Gender stereotypes. En J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender. Sex similarities and difference, and the impact of society on gender* (Vol. 1, pp. 561-570). California: Academic Press.

LeVay, S. y Valente, S.M. (2003). *Human sexuality*. Sunderland, MA: Sinauer Associates, Inc.

López, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En J. Fernández (ed.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género* (pp. 47-69). Madrid: Pirámide.

Martin, C. L. (1990). Attitudes and expectations about children with non-traditional and traditional gender roles. *Sex roles*, 22 (3-4), 151-166.



Peña, J. V. y Rodríguez, C. (2005a). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 112 (1), 165-194.

Peña, J. V. y Rodríguez, C. (2005b). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 17, 25-48.

Sempere, P. (22 de febrero de 2019). Las mujeres de ciencia saben cómo frenar la brecha de género. El País. Recuperado de <https://bit.ly/2TYnLcI>

Sumontha, J., Farr, R. H. y Patterson, C. J. (2017). Children's gender development: Associations with parental sexual orientation, division of labour, and gender ideology. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 4 (4), 438–450.

Tomasini, M. (2012). El género como sistema de significación y la experiencia infantil. Un análisis de las marcas de género en los espacios y objetos de juego en ámbitos de educación inicial. *Diálogos pedagógicos*, 7 (14), 72-87.