



Curso 2016-17

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CALEIDOSCOPIO O BINOMIO ROSA-AZUL

KALEIDOSCOPE OR PINK-BLUE BINOMIAL

AUTORA:

Ana Salamanca Montero

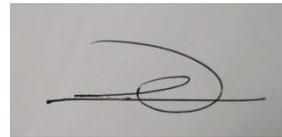
TUTORA:

Valentina Maya Frades

DECLARACIÓN DE AUTORÍA.

Yo, Ana Salamanca Montero, con DNI 71.949.132-A, y estudiante del Grado en Maestro de Educación Infantil, de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Grado presentado para su evaluación en el curso 2016-2017:

Declaro y asumo la originalidad del TFG “Caleidoscopio o binomio rosa-azul / Kaleidoscope or pink-blue binomial” el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink. The signature is stylized, starting with a horizontal line that curves upwards and then loops back down to meet the line.

En Salamanca a 9 de junio de 2017.

la màgia DE las que LUCHAN

DESDE La Palabra Y EL CORAZÓN

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	1
1. ANTECEDENTES TEÓRICOS	4
1.1. <u>Estado de la cuestión y relevancia del tema</u>	4
1.2. <u>Una conceptualización necesaria: sexo y género</u>	6
1.3. <u>La relación entre escuela y coeducación</u>	9
1.4. <u>Prospectiva</u>	12
2. ESTUDIO EMPÍRICO: LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN INFANTIL	14
2.1. <u>Diseño y desarrollo de la investigación</u>	14
2.1.1. Objetivos	14
2.1.2. Hipótesis	14
2.1.3. Metodología del estudio	15
2.1.4. Instrumentos y técnicas de recogida de la información: la encuesta	15
2.1.5. Muestra del trabajo	16
2.1.6. Tratamiento de los datos	17
2.2. <u>Resultados</u>	18
3. PROPUESTA COEDUCATIVA. DE LA INVESTIGACIÓN A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL	26
3.1. <u>Trece meses lunares</u>	28
4. CONCLUSIONES	33
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
Anexo I - Hoja de registro	41
Anexo II - Tratamiento de los datos, programa <i>Excel</i>	42

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.



¿Por qué una tiza rosa?

El Trabajo de Fin de Grado “Caleidoscopio o binomio rosa-azul / Kaleidoscope or pink-blue binomial” pretende dar respuesta a un problema surgido en la experiencia propia durante el período de prácticas “Practicum II” del Grado de Maestro en Educación Infantil durante el curso 2016/2017 en la Universidad de Salamanca. Permítanme trasladar la mirada un segundo a dicha experiencia para empezar a comprender la cuestión a la que busca responder este TFG.

Uno de los primeros días en el centro educativo, la maestra tutora del grupo clase solicitó a un alumno que escribiera su nombre en la pizarra. Puesto que no había tizas blancas a su alcance, él cogió una tiza rosa. Curiosamente, no era cualquier tiza. Era una tiza que antes de comenzar a dejar huella y trazo en la pizarra, sujeta por la mano de un alumno varón, suscitaba comentarios. Primero se escuchó: “Eso es una tiza de niñas”, apreciación de uno de los compañeros del alumno que fue seguida rápida y ferozmente por otra avalancha de comentarios en tono jocoso, incisivo y/o moralizante que juzgaban y censuraban el mero hecho de sujetar la tiza sin tan siquiera haber llegado a dibujar una línea en la pizarra.

La avalancha duro poco tiempo, pero en mi fuero interno el tiempo se detuvo. Aunque la tiza no trazase, el momento me dejó marca. Afortunadamente, la maestra intervino casi instantáneamente cortando la avalancha con un sencillo y sereno: “En esta clase no hay colores ni de niños ni de niñas” que permitió respirar al alumno, relajar el clima y dar inicio a la escritura: un nombre de color rosa. Sin embargo, como una espita abrió en mí la siguiente pregunta: ¿De verdad en esta clase o en otras clases no hay ni colores de niños ni colores de niñas? ¿A qué diantres nos referimos con color de niña y color de niño?

Conforme avanzaba en la realización del TFG respondía a estas cuestiones y descubría como una aparente diferencia neutral entre niños-niñas en el hecho del color se reviste de tanta significación simbólica que remite a todo un sistema y panorama socio-cultural de desigualdad, e incluso violencia, en función del sexo-género de la persona; descubriendo con ello que resultaba más que pertinente analizar esta realidad desde el ámbito educativo, con el fin de superar ciertas carencias en la escuela que ignoran o reproducen la existencia de este sistema discriminatorio androcéntrico y sexista.

Una vez descrita someramente la pertinencia, demos paso a los aspectos estructurales y de contenido de este trabajo. Las páginas siguientes recogen un trabajo de carácter investigativo con perspectiva de género que tras recorrer antecedentes teóricos sobre el estado de la cuestión, conceptualizaciones de los términos sexo-género, consideraciones acerca del sistema educativo y la coeducación, aterriza en un estudio empírico exploratorio que mediante una encuesta relaciona las variables sexo-género con la preferencia estética personal en cuanto al color y las creencias sobre la misma en el caso de otras personas .

El estudio comprueba cómo a día de hoy el binomio niña-rosa y niño-azul es un hecho real fruto de una socialización diferenciada que se produce en diferentes esferas -entre otras la escolar- tanto a nivel personal como de creencia socialmente admitida; desvelando así la existencia entre el alumnado de tres a seis años de estereotipos de género.

Posteriormente, con carácter de investigación-acción se recomiendan trece cuentos seleccionados a modo de propuesta coeducativa para fomentar el cambio y transformación social pues, a título personal, confío en que el día de mañana la realización de este TFG cale en mi práctica docente y estas narraciones me sirvan para abrir experiencias de educación no-androcéntrica pues un simple “En esta clase no hay colores de niños y de niñas” podría resultar anecdótico si no se completa con un auténtico quehacer educativo libre de asociaciones repetitivas y estereotipada niño-azul y niña-rosa -entre muchas otras que conscientemente o no podamos estar generando- . Finalmente, el contenido del TFG se cierra con un apartado de conclusiones y un último apartado que contiene las referencias bibliográficas empleadas.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS.

1.1 Estado de la cuestión y relevancia del tema.

Acorde con la postura del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, Duque Sánchez (2016) considera que actualmente la violencia contra la mujer continúa postulándose como una inefable problemática de salud global de enorme proporción, llegando a ser tildada de “epidémica”. En este sentido, sirva el estudio que continúa, citado por el autor, como ejemplificación de la magnitud de dicha problemática en nuestro tiempo: en el año 2013 la OMS estimó que un 35% de las mujeres sufrirán algún tipo de violencia a lo largo de su vida.

Afortunadamente, el marco de violencia no resulta inmutable, posibilitándose con ello transformar la situación y posición de las mujeres en la sociedad actual (Gómez, 2015). El germen clave de la transformación recae en una socialización preventiva de la violencia de género iniciada en la infancia y desarrollada a lo largo de la vida de la persona (Duque Sánchez, 2016).

Ahora bien, dada la íntima relación entre una socialización libre de violencias de género reales y simbólicas en la infancia y el cambio social (Carreras Port, Subirats y Tomé, 2013) es preciso profundizar en el papel que juegan los diferentes agentes de socialización. Históricamente, el sistema educativo ha sido una institución eminentemente vinculada con el moldeamiento de las formas de relación entre la ciudadanía (Arnot, 2016) de lo que puede extraerse que la escuela, corporificación de la educación (Gómez Arévalo y Amaral Palevi, 2010), es un importante lugar de socialización. De hecho, para muchos niños y niñas la escuela se convierte en el primer lugar de encuentro con la diversidad social existente y creciente (Garreta Bochata, 2016).

Debido a esto, uno de los fines principales de la escuela es aprender a convivir desde el entendimiento de la diversidad como un valor inherente de la sociedad (García Rojas,

2012). Sin embargo, en la escuela a lo largo del tiempo los procesos de socialización de la infancia han estado marcados por el sexismo (Tomé, 2014). En otras palabras, los desequilibrios en razón de la diferencia de género han sido la cuna de múltiples desigualdades en la educación de niños y niñas (Flecha García, 2014).

En consecuencia, podemos inferir que el principio educativo de igualdad de oportunidades, básico y necesario para aprender a convivir, en el caso de la diferencia sexo-género del alumnado no está siendo respetado. Por consiguiente, debiéramos repensar la socialización desarrollada en la esfera escolar de niños y niñas desde órdenes sexistas (Tomé, 2014) con el fin de asegurar la corresponsabilidad de la escuela de educar en igualdad (Subirats y Tomé, 2007).

Llegados a este punto, existen muchas resistencias a la hora de virar el rumbo educativo hacia costas menos androcéntricas donde la diferencia sea auténticamente vivenciada, sentida y pensada en tanto que valor (Mayobre Rodríguez, 2006a); entre otras, un discurso de intenciones educativo-legislativas, didácticas y curriculares que aun versando sobre igualdad esconde en la escuela nuevas formas de desigualdad generalmente difíciles de detectar (De Greñu Doming y Parejo Llanos, 2013). Además, acometer el reto educativo que se nos plantea exige concienciar al equipo docente para erradicar las discriminaciones de género; pero lejos de ser una sinecura, supone *esquilar a un león* porque el profesorado -en analogía con lo que ocurre con los discursos- no se cree sexista y cree educar puramente en igualdad (Tomé y Rambla, 2001).

El modelo de escuela coeducativa persigue visibilizar los aspectos educativos impregnados de sexismo (García Marín, 2013). Uniendo esta meta del modelo coeducativo con la necesidad de concienciar al profesorado en materia de género (Tomé y Rambla, 2001) se desvela la importancia de profundizar en los conocimientos relativos a los estereotipos de género y la escuela coeducativa, el objetivo fundamental del presente Trabajo de Fin de Grado.

1.2. Una conceptualización necesaria: sexo y género.

La coeducación es un problema pedagógico enmarcado dentro de la prospectiva de evolución social (Galli, 1977) porque el sexismo y todos los fenómenos asociados al mismo devastan nuestra sociedad (Subirats y Tomé, 2007). Para comprender mejor la naturaleza y el alcance de la cuestión coeducativa hemos de aclarar iniciáticamente las diferencias entre los conceptos “sexo” y “género” siguiendo las recomendaciones de la *Guía de coeducación* del Instituto de la Mujer (2008).

Los términos sexo y género son indisociables (Coll-Planas, 2008) por lo que únicamente analizando el género en contraste con el sexo y viceversa en forma de sistema en el que ambos conceptos se retro-explican podremos lograr comprender su significado (García Luque, 2006). A modo introductorio, cabe mencionar que además de indisociables, sexo y género no son intercambiables pues la mayoritaria correspondencia sexo-género “hembra-femenina” y “macho-masculino” no agota todas las posibles identidades sexo-genéricas¹ (Coll-Planas, 2008).

Hecha esta salvedad, prosigamos nuestro análisis de los conceptos. Atendiendo a García Luque (2006) el sexo es eminentemente biológico, se transmite biológicamente, origina la bio-diferencia entre macho y hembra, y no evoluciona pues se modifica quirúrgicamente; mientras que el género es de naturaleza cultural², se transmite socialmente, establece la diferencia entre masculino y femenino, es la base de la desigualdad y puede evolucionar o cambiar. García Luque (2006) liga sexo con la clasificación de las personas en función de sus órganos sexuales y genética, pero en opinión de otros autores y autoras el espectro del sexo es más amplio pues en él radican gran parte de las diferencias anatómicas y fisiológicas entre macho-hembra (Mayobre Rodríguez, 2006a) algunas de las cuales pueden ser modificadas sin acciones quirúrgicas (Heredero, 2010).

¹ Hablar de la identidad implica hablar de un proceso complejo (Fernández-Llebrez, 2012; Mayobre Rodríguez, 2006b; Vila Merino, 2012) ;en cuya configuración la educación posee un papel destacado (Vila Merino, 2012).

² En cuanto una cultura determina un sistema comportamental de relaciones entre las personas determina cierta organización social, “y donde hay organización social allí hay poder, distribuido en diversos modos entre pocos o muchos individuos del grupo” (Riverso, 1974:209).

Asimismo, la clasificatoria macho-hembra en cuanto al sexo podría ser criticada puesto que perspectivas como la Teoría *Queer* defienden que “Si de clasificación de sexos se tratara, habría tantos sexos como personas en el mundo” (Núñez, 2010).

Paralelamente, otras posturas consideran que el género cubre realidades que no se ven representadas por el tradicional binomio dual masculino-femenino, que excluiría aquellas identificaciones más o menos difusas, cambiantes o no establecidas en relación con las posiciones sociales de masculinidad y feminidad (Bargueiras Martínez, Romero Bachiller y García Dauder, 2005).

En síntesis, según lo expuesto en los párrafos anteriores, el sexo genera diferencia mientras que el género es raíz de desigualdad. Dada la problemática social que la desigualdad de género entraña, a partir de este momento dirigiremos nuestra atención al análisis del género. El término, construcción cultural derivada de la sexuación (Ballarín Domingo, 2010) guarda un fuerte componente sociológico vinculado con la organización social (Ramos Matos, 2008). De hecho, este concepto clasificatorio socio-cultural arbitra una serie de mecanismos sociales que regulan las identificaciones e imponen y establecen códigos sobre la masculinidad y la feminidad (García Rojas, 2012). Estos mecanismos, estrategias de poder, elementos simbólicos, psicológicos y sociales, determinan una construcción, una “urdimbre que se va tejiendo en interacción” (Mayobre Rodríguez, 2006a). Por lo tanto, los sistemas de género pueden ser considerados sistemas de poder y de desigualdad (Maquieira D’Angelo, 2013) ya que los géneros, las “normas diferenciadas elaboradas por cada sociedad para cada sexo” (Mayobre Rodríguez, 2006a) no poseen la misma consideración social: entre masculino-femenino se establece una jerarquía cimentada sobre una bipolaridad positivo-negativa que prioriza el primer término sobre el segundo creando asimetría (García Luque, 2006).

La vinculación género-desigualdad es tal que encontramos el origen del propio concepto en este enlace. A causa de que las desigualdades entre hombres y mujeres no podían ser explicadas solamente con argumentaciones biologicistas (Davis, 1983), la crítica academicista feminista de la década de los setenta conceptualizó el término “género”,

que distanciaba el hecho biológico de las construcciones socio-culturales (García Luque, 2006). Quepa comentar que el concepto de género es ulterior a la idea de que la base de la desigualdad no se encuentra en la biología; sirva como muestra la postura de Poulain de la Barre, quien a finales del siglo XVII sostuvo la teoría de que la desigualdad social entre los sexos no es consecuencia de la naturaleza sino que está inmediatamente relacionada con lo cultural (Martín Casares, 2006).

En las décadas siguientes el concepto de género fue perfilándose a la luz del avance en las investigaciones. Verbigracia, como recoge la antropóloga social Martín Casares (2006) en *Antropología del género*, en la década de los ochenta Lourdes Benería definía el proceso de construcción social de la identidad generizada como un proceso de jerarquización de los rasgos y actividades masculinas sobre las femeninas, de carácter histórico y desarrollado a nivel estatal, mercantil, laboral, escolar, legislativo, familiar y relacional. En cuanto a las esferas del género, Lagarde (1996) considera que los temas que abarca son aspectos de la propia vida personal, comunitaria y estatal.

Abandonando ya el terreno de la evolución teórico-histórica, prosigamos el análisis del concepto. El conjunto de rasgos y actividades diferenciales entre hombres y mujeres al que hemos hecho referencia en líneas previas determina la identidad de género pues esta supone el conocimiento de las “las funciones y las características que la sociedad asigna como propias de niños y de niñas, y la autclasificación que individualmente se hace el niño-hombre o la niña-mujer en base a los roles masculino y femenino” (Trianes Torres, 2012). Las funciones y características que se entrecruzan con lo que cada cultura considera apropiado para los sexos, denominadas roles de género, son una serie de aprendizajes que tienen lugar en los diversos ámbitos de interacción social de la persona -entre los que se encuentra la escuela- y estos roles crean estereotipos de género (Ramos Matos, 2008).

Así, los estereotipos de género configuran un sistema de conocimiento “Que conlleva la tendencia a visualizar a hombres y mujeres como grupos homogéneos y a resaltar principalmente las diferencias y a obviar las similitudes” (Barberá, 2004) pues los

estereotipos están compuestos por “Conjuntos de conocimiento referencial que simplifican la realidad y que son compartidos socialmente” (Ramos Matos, 2008). De esta forma, la percepción social actúa análogamente con la percepción personal que “destaca unos rasgos esenciales y mantiene inhibidos otros que no lo son” (Luria, 1984).

Los estereotipos de género contienen varias formas de conocimiento estereotipado; entre otros, conjuntos referidos a rasgos, actitudes, creencias, conductas e incluso gustos y preferencias (Eckes, 1994). Baste como ejemplo lo acontecido en nuestra cultura, según Martín Casares (2006) en nuestra sociedad podemos encontrar un ejemplo de estas formas de conocimiento: los colores rosa o celeste son informaciones simbólicas sobre el sexo del bebé y remiten a cuestiones de género del inconsciente colectivo en lo referente al vínculo sexo-género “niño-masculino” y “niña-femenino”. De esta forma, la adscripción al sistema de género se inicia desde edades tempranas. En opinión de algunos autores y autoras como Ballarín Domingo (2010) esta adscripción comienza tan tempranamente que podría establecerse su origen en el nacimiento.

1.3. La relación entre escuela y coeducación.

Recapitulando, si entendemos la escuela como un agente de socialización donde tienen lugar interacciones que transmiten y perpetúan roles de género -y por ende estereotipos- se trataría de una institución que contribuiría a la adscripción y determinación de género -un proceso de jerarquización social que acontece desde edades tempranas- y resultaría lógico continuar nuestro trayecto en el terreno escolar. Consecuentemente, abordemos entonces el ámbito educativo para entender mejor este proceso y la posibilidad de cambio en las escuelas.

Como institución social, la escuela “se caracteriza por lo que Philip Jackson ha llamado las masas, la alabanza y el poder” (Hers, Paolito y Reimer, 1984). En línea con este planteamiento, ciertas corrientes educativas consideran la jerarquía social como un valor inherente de la escuela: “Las escuelas reflejan los valores dominantes y mantienen un mundo estratificado” (Reimer, 1983). Para Pierre Bourdieu (1973) este mantenimiento de la estratificación pasaría por la conversión de la jerarquía de clases en jerarquía

académica a través de un sistema de méritos, recompensas y sanciones en la escuela. En relación con esto, para Judith Butler la escuela debería ser cuestionada pues se trata de una institución de normalización que penaliza con sanciones las rupturas o desvíos de las normas del sistema socio-cultural de género (Álvarez-Uría y Varela, 2012). Sin embargo, otras posturas subrayan que la función de las escuelas es ayudar al alumnado a “aprender a valorar nuestra herencia pluralista y a valorar las diferencias individuales y de grupo” (Hers et al., 1984).

De acuerdo con este último posicionamiento, aunque quizá “Nuestras democracias esconden mecanismos que crean y recrean jerarquías de género” (Vázquez Verdura, 2010) y las pedagogías dominantes tienen un marcado tinte androcéntrico (Abett de la Torre Díaz, 2010) es posible vencer resistencias y procurar una educación que resignifique los valores de lo femenino y lo masculino, fomente una cultura del mestizaje y abandone tanto en el currículum explícito como oculto la cultura escolar de tradición androcéntrica logrando que lo femenino sea valorado como diferencia y no como desigualdad (Mayobre Rodríguez, 2006b).

No obstante, no son pocos los debates que sugiere la planificación de una educación no androcéntrica ¿debería fomentarse la cancelación de los géneros, potenciar ambos o facilitar la proliferación de diferentes géneros? (Mayobre Rodríguez, 2006a).

A lo largo de su historia, nuestro sistema educativo ha entendido la relación de género de forma diferente. Acorde con el Instituto de la Mujer (2008) pueden establecerse tres modelos arquetípicos: el modelo de escuela de roles diferenciados, el modelo de escuela mixta y el modelo coeducativo. Las características de los modelos que describe la *Guía de coeducación* del Instituto de la Mujer (2008) son las que siguen. En el primero de ellos la educación se diferencia en función del sexo del alumnado llegando a establecerse separación física y curricular severa del proceso educativo de cada grupo. En el segundo, dominante en el sistema educativo español en la actualidad, la educación se basa en el principio democrático de igualdad, defendiendo una educación conjunta e igualitaria, pero no se consideran relevantes las políticas de género. Como enuncian Carreras Port, Subirats y Tomé (2013) resulta sencillo pensar que al juntar

niñas y niños, alumnos y alumnas, en las mismas aulas y escuelas mixtas, igualando el currículum y la pedagogía, no están siendo discriminados ni discriminadas, pero en la escuela mixta todavía existen aspectos impregnados de sexismo confundiendo igualdad de acceso con igualdad de oportunidades³. El tercer modelo, el de escuela coeducativa, va un paso más allá enfatizando y poniendo de relieve las diferencias socio-culturales y sexuales entre niños y niñas por razón de género “incorporando la diversidad de género como diversidad cultural” (Instituto de la Mujer, 2008).

El modelo coeducativo es severamente crítico con las desigualdades (Carreras Por et al., 2013) por lo que tiene como objetivo eliminar los estereotipos de género entre sexos superando las jerarquías culturales en el alumnado (Instituto de la Mujer, 2008) actuando tanto en favor de las niñas como en favor de los niños (García Rojas, 2012) enseñando y aprendiendo sin miedos, sin discriminar, sin permitir la sumisión o la exigencia de fortaleza, posibilitando vestir de rosa y azul (Carreras Port et al., 2013). Recordemos a modo anecdótico cómo solamente es libre quien no es esclavo, quien decide en ausencia de coerción (Berbel Sánchez, 2013) y la libertad corresponde al deseo de influir en las condiciones sociales (Manheim, 1968) atendiendo a lo cual si trasladamos nuestra mirada a la cuestión de género, por perseguir romper con la jerarquía entre los sexos, coeducar consistiría “en enseñar y en aprender a vivir la vida en libertad” (Carreras Port et al., 2013).

Asimismo, el carácter coeducativo de un modelo, propuesta, experiencia o sistema educativo se determina por la presencia o ausencia varios elementos. En palabras de García Rojas (2012) una auténtica coeducación supone trabajar y potenciar cuestiones como la educación sentimental del alumnado o la supresión de las exclusiones, los privilegios, los acosos y las violencias. Y para el Instituto de la Mujer (2008) son aspectos relevantes de una propuesta coeducativa: la resolución de los conflictos de forma pacífica, la transformación de las relaciones superando la jerarquización de género, la invitación a transgredir roles de género estereotipados, la educación en

³ El principio de igualdad de oportunidades en educación es uno de los objetivos básicos del modelo educativo de escuela comprensiva y la aplicación del mismo en la escuela es uno de los grandes desafíos de la educación de este siglo (García Pedraza, 2015).

valores como la tolerancia⁴ o el diálogo, la base teórica de índole feminista y la conceptualización de la escuela como un instrumento de reproducción de un entorno que es sexista y no neutro.

1.4. Prospectiva.

En cuanto a la prospectiva, retornando al estado actual de la cuestión -un clima de violencia y de desigualdad-, resulta incuestionable la necesidad de educar para el futuro poniendo en práctica “un tipo de educación que ayude a progresar a las personas, a la sociedad y al mundo” (García Rodríguez, Sánchez Sánchez y Marengo, 2016). La legislación tiene gran poder como motor de cambio social (Fernández García, Molina, 2014) y por fortuna muchas leyes en materia educativa, en igualdad de oportunidades y de lucha contra la violencia de género coinciden en la pertinencia de desarrollar acciones de carácter coeducativo (Instituto de la Mujer, 2008); por ejemplo, en el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (2006), podemos leer:

“Para la sociedad, la educación es el medio de [...] fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.” (Ley Orgánica de Educación, 2006).

Este tratamiento de la cuestión no se comparte por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), que permite una organización de la enseñanza diferenciada por sexos -aunque según la ley esto no supondría discriminación por razón de sexo o “cualquier otra condición o circunstancia personal o social”-. Con apoyo legislativo o sin él, encuentro inenarrable la valía de las siguientes palabras, presentes en el libro *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*:

⁴ Un importante reto de la educación de nuestro tiempo es el de entender a las personas en su totalidad (Renés Arellano, 2015), por lo que en el ámbito socioeducativo se aboga por una educación integral del alumnado mediante el aprendizaje en la escuela de valores como la participación democrática y actitudes de tolerancia, respeto, colaboración, etc. (Superviola Ovejas, 2013).

“Avanzar hacia la coeducación es encontrar hoy las soluciones para seguir desarrollando el camino de la igualdad, entendida como igual acceso a todas las posibilidades, no como construcción obligada de seres idénticos, y de la libertad necesaria para [...] ser feliz de crear, de producir alegría.” (Subirats y Tomé, 2007).



Fotografía realizada a la producción artística de un alumno durante el período *Practicum II.*

2. ESTUDIO EMPÍRICO: LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Según el Instituto de la Mujer (2008), si buscamos educar en igualdad y para la igualdad hemos de ser conscientes de que todas las personas, y por ende todos los docentes, estamos todavía condicionadas por determinados estereotipos de género procedentes de la cultura androcéntrica; pero, trasladándonos al mundo escolar ¿Realmente perviven en alumnado estereotipos de género vinculados con la tradición socio-cultural androcéntrica y sexista?

2.1. Diseño y desarrollo de la investigación.

2.1.1. Objetivos.

El objetivo general de este estudio es comprobar si existe diferencia entre alumnos y alumnas en los procesos de selección de un color en función del sexo-género del sujeto.

→ Objetivo específico: determinar si el binomio de preferencia “rosa-azul” perdura en el alumnado del segundo ciclo de educación infantil produciéndose una asociación niño-azul y niña-rosa.

2.1.2. Hipótesis.

La hipótesis a comprobar en el estudio es la que continúa. Puede observarse diferencia entre alumnos y alumnas en los procesos de selección de colores pues el binomio de preferencia “rosa-azul” perdura en el alumnado del segundo ciclo de educación infantil de tal forma que los alumnos prefieren mayoritariamente el azul y las alumnas el rosa.

2.1.3. Metodología del estudio.

Para llevar a cabo la investigación que nos hemos propuesto, hemos optado por la utilización de técnicas cuantitativas, es decir, por la encuesta y metodológicamente se encuentra enmarcado dentro de los estudios de género, los cuales poseen un marcado acento crítico (Díaz Martínez, Dema Moreno y Maldonado Barahona, 2013). En opinión de Venegas Medina (2011) estos estudios promueven la transformación social sobre todo cuando los espacios investigados pertenecen a la educación formal, como es el caso de nuestra investigación. En cuanto al aspecto técnico, se trata de una investigación exploratoria que determina tendencias y relaciones entre variables estableciendo el tono de estudios posteriores de carácter más riguroso.

2.1.4. Instrumentos y técnicas de recogida de la información: la encuesta.

En esta investigación social se ha empleado la encuesta como herramienta de recogida de información. La encuesta puede definirse como:

“Un instrumento estandarizado utilizado en la investigación social, para obtener información mediante preguntas dirigidas a una muestra de individuos representativa de la población o universo, de forma que las conclusiones que se obtengan puedan generalizarse al conjunto de la población siguiendo los principios básicos de la inferencia estadística, ya que la encuesta se basa en el método inductivo, es decir, a partir de un número suficiente de casos podemos obtener conclusiones a nivel general” (Fraile González, E. y Maya Frades, V., 2013:119)

Buscando la adaptación a la población a la que la encuesta se dirige -el alumnado de educación infantil- la realización de la encuesta procedió mediante entrevistas con los alumnos y alumnas que se apoyaron en el empleo de un panel de cartón pluma de 100x75cm formado por ocho círculos de diferente color - verde, naranja, rojo, marrón, rosa, azul, amarillo y gris-.

Sobre el diseño de la encuesta podemos comentar que tiene carácter anónimo y recoge informaciones acerca del sexo, la edad, el grupo-clase y el centro educativo o colegio al que el alumno o alumna pertenece. También podemos mencionar que la encuesta consta de tres preguntas, las cuales nos permitirán conocer la relación entre la preferencia de un color u otro en función del sexo del alumnado y verificar nuestra hipótesis.

Las mencionadas preguntas (ver anexo I) son las que siguen: “De los colores que ves [refiriéndonos al panel en esta y las siguientes preguntas] ¿Cuál es el color que más te gusta?, ¿Podrías señalarlo?”, “¿Cuál crees que es el color que más gusta a las niñas de tu clase, si hay alguno?” y “¿Cuál crees que es el color que más gusta a los niños de tu clase, si hay alguno?”. Todos los interrogantes de la encuesta que se plantearon en las entrevistas siempre fueron formulados en el mismo orden pues la estandarización del instrumento supone fiabilidad. Al terminar la encuesta en las entrevistas individuales se agradeció en todo caso la participación y respuesta o *no respuesta* de manera igualitaria para todos los encuestados y encuestadas.

Como última aclaración, aunque la encuesta fue realizada individualmente con cada alumno o alumna, primeramente en gran grupo se explicó en cada uno de los grupos-clase que participaron la finalidad de la misma: conocer qué preferencias en cuanto al color tienen los niños y niñas que asisten a la escuela en la etapa de educación infantil. No se indicó la finalidad de la encuesta como investigación social de género a los sujetos encuestados, aspecto que sí se informó previamente a las maestras y maestro tutores. Asimismo, a todas y todos se les indicó que cualquier respuesta, incluyendo la *no respuesta* a las cuestiones que se les plantearían resultaría válida.

2.1.5. Muestra del trabajo.

Durante el mes de marzo y principios de abril del presente año participaron en la investigación seis grupos: un par de grupos por cada nivel del segundo ciclo de la etapa de educación infantil (EI). Los grupos pertenecen a tres centros urbanos de diversa titularidad localizados en la Ciudad de Salamanca. En total participaron 133 sujetos, 56 alumnas y 77 alumnos.

- Grupo 1: 25 participantes, 10 alumnas (A) y 15 alumnos (O) del primer nivel del segundo ciclo de EI, con edades comprendidas entre 3 y 4 años. Colegio San Agustín, centro concertado de carácter religioso. Fecha de registro: 08/03/2017.
- Grupo 2: 19 participantes, 7 A y 12 O del primer nivel del segundo ciclo de EI, con edades comprendidas entre 3 y 4 años. Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Rufino Blanco, de titularidad pública. Fecha de registro: 10/03/2017.
- Grupo 3: 24 participantes, 9 A y 15 O del segundo nivel del segundo ciclo de EI, con edades comprendidas entre 4 y 5 años. Colegio San Agustín. Fecha de registro: 06/03/2017.
- Grupo 4: 20 participantes, 12 A y 8 O del segundo nivel del segundo ciclo de EI, con edades comprendidas entre 4 y 5 años. Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Santa Catalina, de titularidad pública. Fecha de registro: 09/03/2017.
- Grupo 5: 21 participantes, 7 A y 14 O del tercer nivel del segundo ciclo de EI, con edades comprendidas entre 5 y 6 años. CEIP Santa Catalina. Fecha de registro: 09/03/2017.
- Grupo 6: 24 participantes, 11 A y 13 O del tercer nivel del segundo ciclo de EI, con edades comprendidas entre 5 y 6 años. Colegio San Agustín. Fecha de registro: 05/04/2017.

2.1.6. Tratamiento de los datos.

El tratamiento de los datos es estadístico, empleando la herramienta ofimática *Excel* para aplicar porcentajes y procesar las informaciones cuantitativas en forma de gráficos para un mejor entendimiento de estos. Como puede observarse en el “Anexo II” los datos se desagregan en función del sexo del sujeto dada la perspectiva de análisis sexo-género de esta investigación socio-educativa. De esta manera, en las tablas creadas se

diferencia entre las respuestas dadas - en los diferentes centros y niveles educativos- por las alumnas y por los alumnos a las tres cuestiones de la encuesta. En relación con las respuestas, además de tratar estadísticamente el número de selecciones relativas a uno de los ocho colores agrupé bajo la etiqueta “no válida/anulada” (“n/a”, en las tablas) aquellas respuestas que no referenciaban una sola elección de color sino varias, las *no respuestas* y aquellas que por diferente razón no respondían concretamente a la pregunta formulada.

2.2. Resultados.

A continuación vamos a realizar el análisis de los datos recogidos a través de la encuesta realizada al alumnado de los centros que han participado en el estudio. Como podemos observar en el gráfico I, cuando les preguntamos “¿Cuál es el color que más te gusta?” los alumnos y las alumnas tienen preferencias diferentes. También se muestran las respuestas a la primera pregunta en el gráfico II, que recoge las respuestas dadas por las alumnas, y en el gráfico III, las de los alumnos. Estos tres gráficos muestran cómo las elecciones de color mantienen un fuerte componente de género.

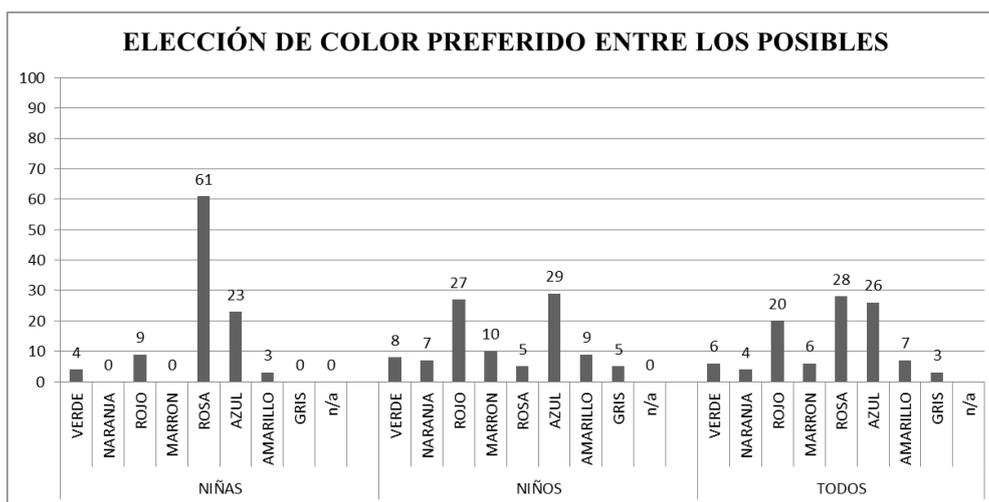


Gráfico I

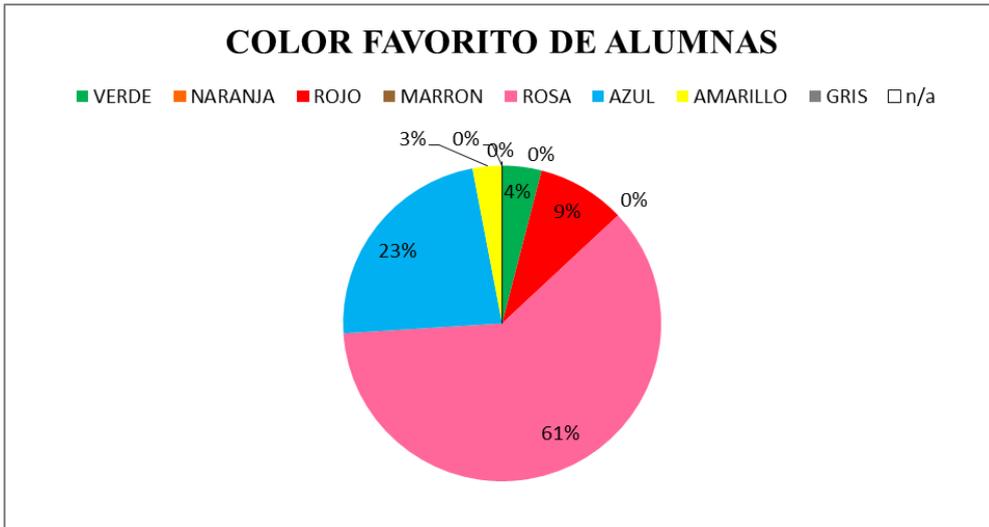


Gráfico II

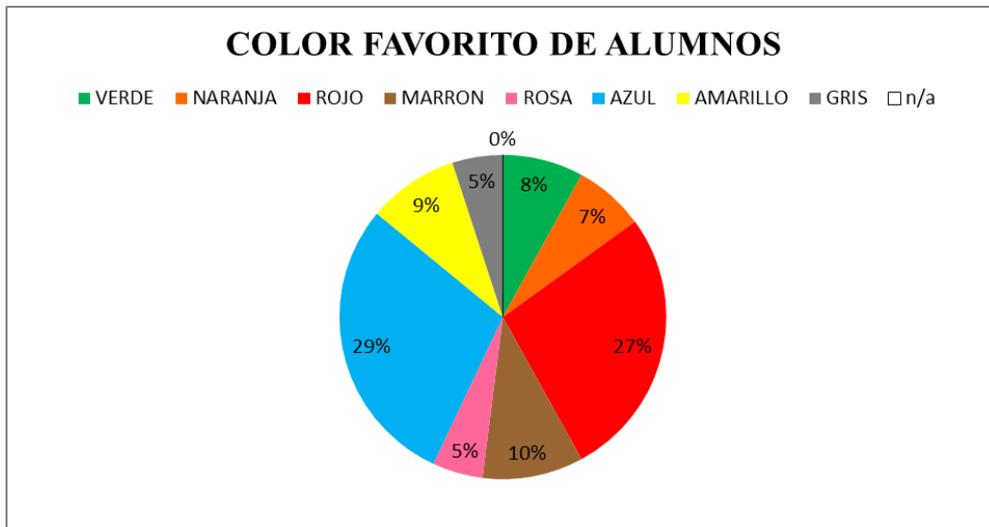


Gráfico III

Si analizamos separadamente el caso de las alumnas y de los alumnos descubriremos que existe una brecha diferencial abisal en lo referente a los colores rosa y azul. En este sentido, las alumnas prefieren el color rosa y los alumnos el color azul sobre cualquier otro. En el caso de las alumnas, los gráficos I y II muestran como más de la mitad de ellas, un 61%, se decanta por el color rosa. A diferencia, los alumnos, como podemos ver en los gráficos II y III, el azul –seguido por el rojo- es el color más escogido por ellos, un 21%. Resulta llamativo además cómo en el caso de los alumnos el espectro cubre los ocho colores posibles del estudio pero en el caso de las alumnas esto no es así: ninguna de las niñas participantes escogió el naranja, el marrón o el gris como color

preferido. Para finalizar con la primera pregunta, considero preciso rescatar aquí el caso de cuatro niños que seleccionaron el color rosa como color favorito, pues junto al gris fue el color menos seleccionado por ellos.

Una vez comprobada la relación niña-rosa y niño-azul en cuanto al gusto personal, analicemos ahora las respuestas a las preguntas más vinculadas con el mundo de la creencia y el estereotipo de género. ¿Creen los alumnos y las alumnas que existe un color favorito de niños y de niñas? En los siguientes gráficos veremos los datos relacionados con la segunda pregunta de la encuesta: “¿Cuál crees que es el color que más gusta a las niñas de tu clase, si hay alguno?”; así como los relacionados con la tercera: “¿Cuál crees que es el color que más gusta a los niños de tu clase, si hay alguno?”.

Veamos ahora las respuestas a la segunda pregunta, las cuales se encuentran recogidas en el gráfico IV. Además, en los gráficos V y VI se muestran estas respuestas en función del sexo del sujeto de forma tal que en el gráfico V pueden observarse las respuestas de las alumnas y en el gráfico VI las de los alumnos.



Gráfico IV

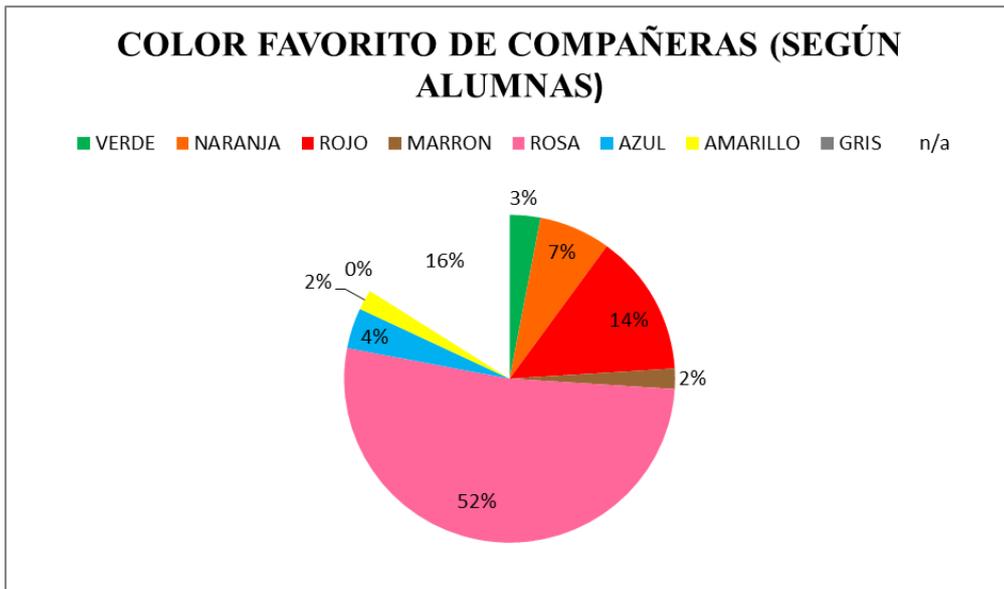


Gráfico V

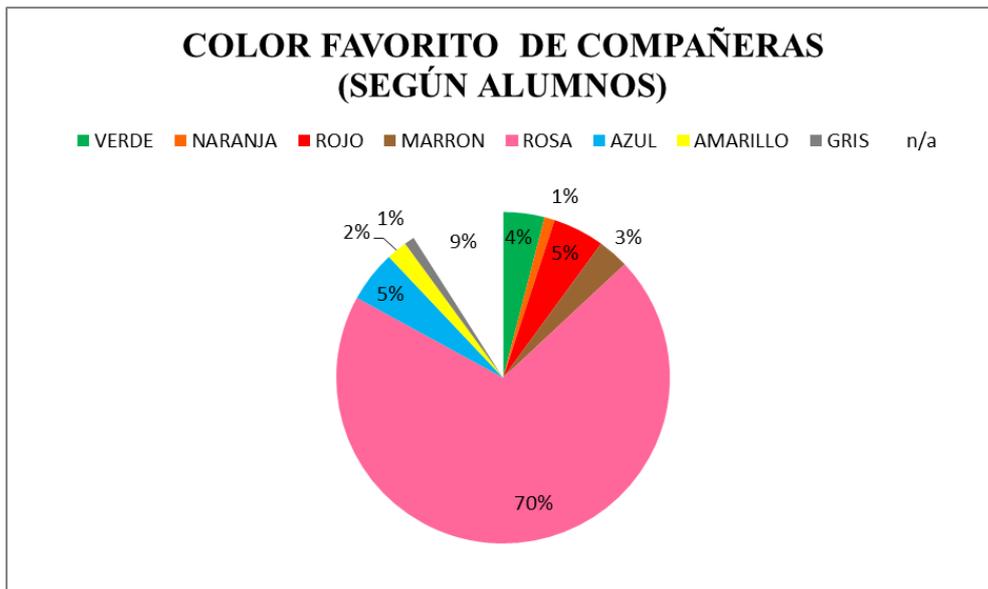


Gráfico VI

El caso del color rosa me parece extraordinariamente curioso. Tanto alumnos como alumnas lo tienen claro: un 62% del alumnado considera que a las compañeras les gusta el rosa más que ningún otro color. Y, de hecho, llevan razón, pues como vimos anteriormente más de la mitad de ellas prefiere el rosa. Sin embargo, en comparación con el caso del azul podremos descubrir la presencia de un estereotipo de género.

Este estereotipo prima el rosa y niega todos los demás colores a las niñas. En este sentido, podemos observar en los gráficos cómo un 23% de las alumnas se decanta por el azul, que es el segundo color más seleccionado por ellas, y un 61% por el rosa, pero esta realidad no se encuentra reflejada en las creencias pues tan solo un 5% de todo el alumnado escogió el azul como color preferido de las compañeras frente a un 62% en el caso del rosa.

Prosigamos con los datos referidos a la tercera pregunta, los cuales están recogidos en el gráfico VII. En relación con las respuestas a la pregunta sobre el color favorito de los compañeros, las respuestas aportadas varían en función del sexo. Dichas respuestas se muestran en el gráfico VIII, que incluye las respuestas dadas a la pregunta por las alumnas, y en el gráfico IX, que incluye las respuestas de los alumnos.

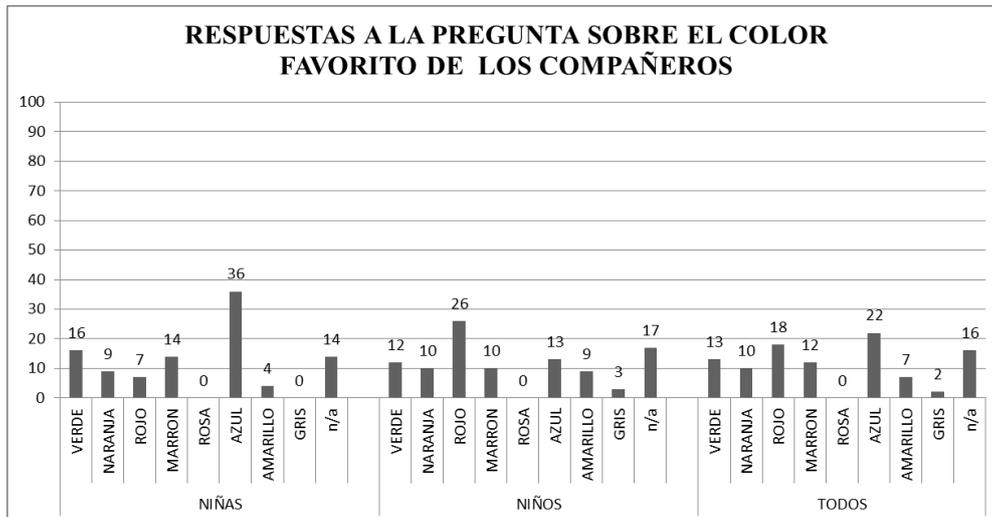


Gráfico VII

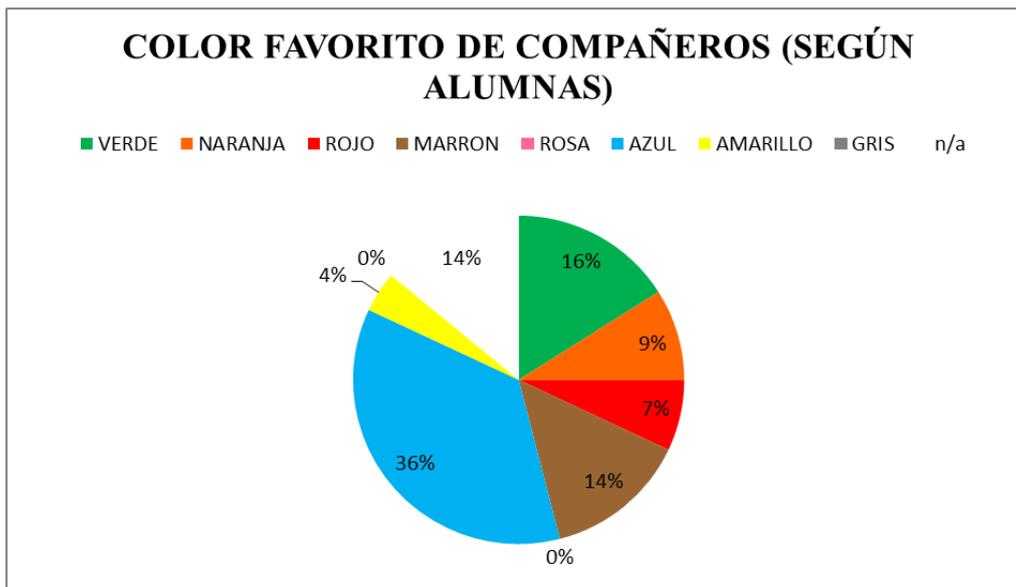


Gráfico VIII

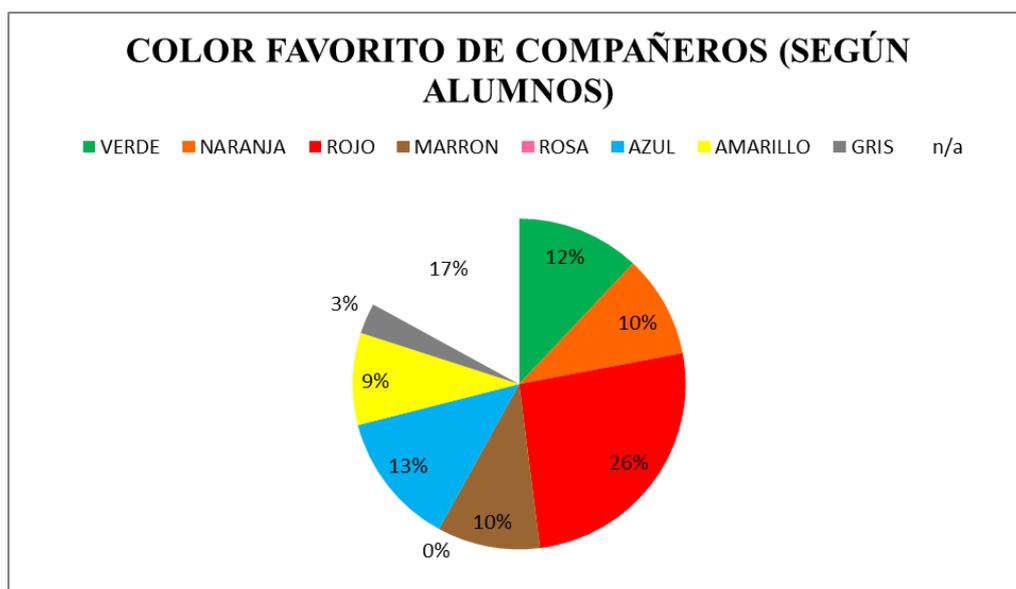


Gráfico IX

En el caso de los alumnos y el color azul, la presencia de un estereotipo de género no es tan clara como lo es en el caso del rosa y las alumnas debido a que las respuestas dadas por el alumnado reflejan todos los colores como “color favorito de niños” en porcentajes más o menos similares, existiendo únicamente una mínima mayoría porcentual del azul sobre los otros. Esta mayoría porcentual aumenta en el caso de las respuestas aportadas por las alumnas.

Antes de finalizar con el análisis de la tercera pregunta quisiera retomar el caso de los alumnos cuyo color favorito es el rosa. Aunque no podemos observar con tanta claridad la asociación niño-azul porque la mayoría porcentual es relativamente pequeña, sí podemos observar en los datos “brutos” (ver anexo II) una cuestión curiosa vinculada con el mundo de los estereotipos. Suelen ser frecuentes las respuestas idénticas a la primera y la segunda o tercera pregunta –según el sexo del sujeto-; por ejemplo, un niño que prefiera el rojo probablemente responderá que el color favorito de los niños es el rojo. No obstante, esto no acontece en el caso del color rosa y la tercera pregunta: parece que está rodeado de un halo de prohibiciones en el caso de los niños, ya que ninguno de los 77 alumnos respondió a esta última pregunta seleccionándolo.

En base a todos estos descubrimientos nuestra hipótesis se confirma: hoy en día existe diferenciación en función del sexo-género en el alumnado de infantil en los procesos de selección de colores. Esta diferenciación se refleja y ejemplifica en las asociaciones niño-azul y niña-rosa, cuya existencia ha comprobado esta investigación. Estos resultados comprueban y apoyan la postura de Barberá (2004) en relación con la naturaleza de los estereotipos, que según la autora suponen la tendencia a ver a hombres y mujeres homogéneamente resaltando diferencias y obviando similitudes -en el caso del estudio, véase el caso del rosa y el azul para las alumnas/niñas-.

Además, están en consonancia con lo que Martín Casares (2006) afirmó: los colores rosa o celeste remiten a cuestiones de género del inconsciente colectivo y se enmarcan dentro del proceso de adscripción al sistema de género. A modo de cierre, no olvidemos que los resultados son extraídos de las respuestas del alumnado del segundo ciclo de infantil por lo que la muestra del estudio tiene de tres a seis años según lo cual estos resultados comprueban también la postura de Ballarín Domingo (2010) quien considera que la adscripción al género se inicia muy tempranamente.



Fotografía de la experiencia.

3. PROPUESTA COEDUCATIVA.

DE LA INVESTIGACIÓN A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

“A medida que la necesidad se encuentra socialmente soñada, el sueño se vuelve necesario” (Debord, 1999: 14).

La investigación realizada se encuentra dentro de los estudios de género. Estos estudios suponen una conceptualización “epistemológico-científico-crítico-emancipativa” (Radl Philipp, 2013) con respecto al género, lo que frecuentemente les une a las propuestas para el cambio o la transformación social -sobre todo cuando las investigaciones se refieren al campo de estudio de la educación formal-. Por consiguiente, una vez comprobada la hipótesis decidí pasar de la investigación a la acción educativa, pero ¿Cómo intervenir?

Los cuentos en la etapa de educación infantil son una herramienta educativa inestimable tanto para el mantenimiento de las estructuras sociales imperantes o el surgimiento de nuevas formas y patrones de cambio. Pongamos un ejemplo propio del currículum oculto. Remitiendo a mi propia experiencia docente me he percatado de que en ocasiones realizaba un ejercicio de transmisión de enseñanzas inconscientemente pues a veces ignoraba la importancia de la enseñanza mediatizada de las ilustraciones de los cuentos. Una vez consciente de este hecho, comencé a prestar más atención desde una perspectiva coeducativa y me percaté de que en muchas ocasiones los personajes protagonistas de niño o niña se caracterizan por determinadas formas de vestir.

Esto en principio no supondría un problema. La problemática se encuentra en la falta de diversidad-heterogeneidad de las vestimentas, pues ciertas pautas son compartidas por la mayoría de los cuentos destinados al público infantil. Yendo a la evidencia: ¿Cuántos personajes protagonistas de sexo-género masculino han visto con vestido? Sin embargo, la cuestión no es tan visible como en el caso del vestido en el terreno del color. Ilustraciones que en principio pudieran parecer totalmente rebosantes de libertad

creadora abundan patrones niño-azul y niña-rosa como pude comprobar en observaciones que realicé unos años atrás. En mi opinión, estas preferencias estéticas terminarán por calar los idearios acerca de la realidad de alumnos y alumnas construyendo progresivamente estereotipos de género que cimentan estructuras discriminatorias de un sistema socio-cultural androcéntrico, sexista y patriarcal que interpreta positivamente lo relacionado con el sexo-género varón- masculino.

En una escuela coeducativa -cuyo interés pedagógico y social quedó suficientemente defendido en páginas anteriores- se desarrollan modelos educativos que subsanan esta clase de deficiencias que en materia de discriminación sexista mantiene la escuela mixta. Y, con un proceso de selección de cuentos más cuidadoso y consciente de las barreras sexistas que aún quedan por superar, los cuentos son herramientas increíblemente útiles para llevar a cabo prácticas de esta índole. En relación con el género y la transformación social de carácter coeducativo y no androcéntrico en el libro *Contar cuentos cuenta* podemos leer:

“Nos dan llaves para la comprensión y la transformación del orden y el desorden social en que vivimos, abriendo espacios a nuevas maneras de entender a uno y otro sexo y las relaciones entre ellos” Mateos Gil y Sasiain Villanueva, 2006).

“Cuentos que dejen ser libres a niñas y niños y que no sean racistas, que sean respetuosos con todas las personas, con el entorno en que vivimos, que cuestionen los pilares sociales que parecen intocables [...] y que nos empujan hacia la violencia” (Mateos Gil y Sasiain Villanueva, 2006).

¿Qué cuentos alimentan la tan mencionada libertad? ¿Qué cuentos podrían servir para posibilitar y potenciar patrones de gusto, comportamiento y relación libres de sexismo? ¿Qué cuentos abrirían espacios y momentos para una verdadera coeducación en la escuela? Mi propuesta de lectura, con base metafórica en la luna -símbolo tradicional de la feminidad, la alteridad, lo otro- “Trece meses lunares”, es la siguiente:

3.1. Trece meses lunares



Amavisca, L. y Gómez Camus, A. (2012). *El Lapicero mágico/The Magic Pencil*.
Barcelona: Egales.



Cali, D. y Bloch, S. (2006). *El hilo de la vida*. Barcelona: Ediciones B.



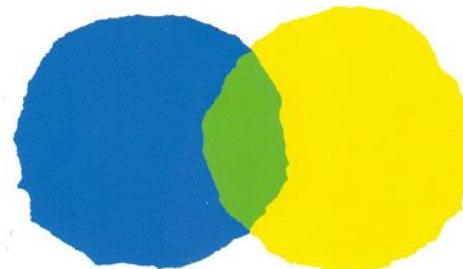
Dios, O. (2013). *Monstruo Rosa*. Zaragoza: Apila Ediciones.



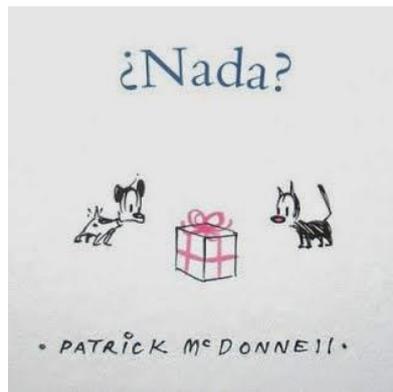
Guyon, F. y Orengo, R. (2011). *Thi Thê m y la fábrica de juguetes*. Barcelona: Proteus.



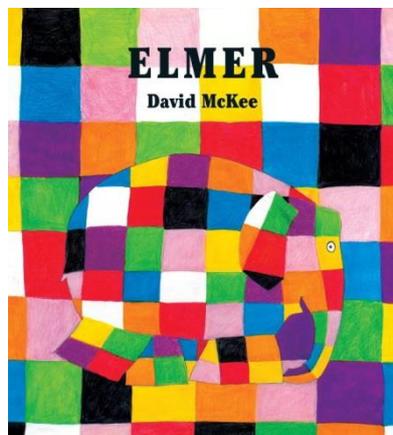
Lee, S. (2010). *La Ola*. Granada: BFE, Bárbara Fiore Editorial.



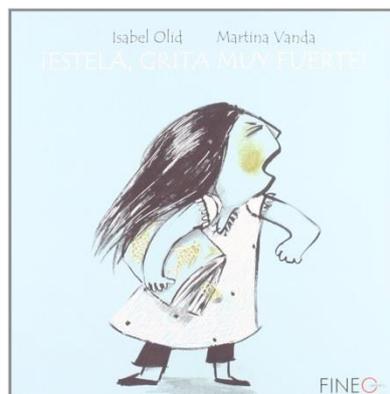
Lionni, L. (2012). *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. (2ª ed.). Andalucía: Kalandraca.



McDonnell, P. (2007). *¿Nada?* Barcelona: Serres.



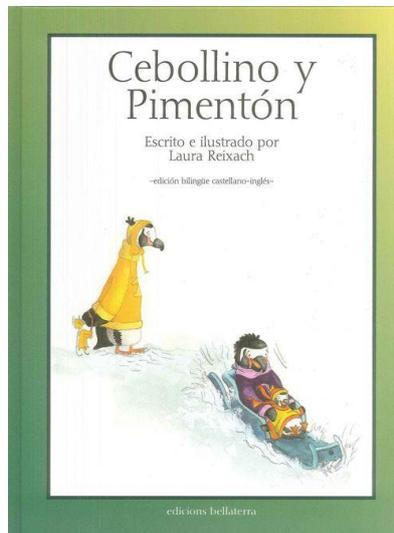
McKee, D. (2012). *Elmer*. Madrid: Beascoa.



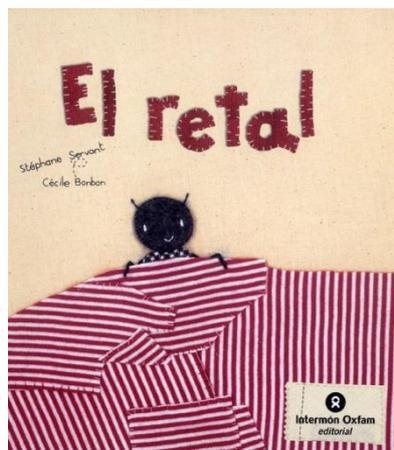
Olid, I. y Vanda, M. (2008). *Estela, grita muy fuerte*. Barcelona: Fineo.



Portis, A. (2008). *No es una caja*. Vigo: Kalandraka.



Reixach, L. (2010). *Cebollino y Pimentón*. Barcelona: Bellaterra.



Servant, S. y Bombon, C. (2009). *El retal*. Madrid: Intermón Oxfam.



Winter, J. (2010). *Wangari y los árboles de la paz*. España: Ekaré.

4. CONCLUSIONES.

“El poder es, en principio, un concepto neutro. Se define como *tener la potencia de hacer algo, tener la facilidad, el tiempo o el lugar de hacer algo, o ser posible que suceda algo*. Poder es la capacidad para influir en la vida del otro. Desde ahí, en todas las relaciones hay un componente de poder [...]. Esa capacidad, que se emplea siempre, porque se influye, se puede emplear positivamente o negativamente.” (Horno, 2009:49).

¿La escuela tiene poder?

La influencia negativa en palabras de la Horno (2009) es motor de violencias. Amparándonos en el marco teórico podemos concluir que la violencia nace en desigualdades que jerarquizan lo masculino sobre lo femenino en un sistema socio-cultural tradicionalmente opresivo en lo que a socialización se refiere, tanto para niñas como para niños. Un sistema frecuentemente reproducido por la institución escolar, con gran poder de influencia, en forma de jerarquías académicas. Para hacer frente a ello es necesario transformar la educación, para transformar la realidad social, desde la coeducación, desde la igualdad de oportunidades.

“La Igualdad no es algo mágico, no es una iluminación. La Igualdad se construye, sobre todo, con una actitud permeable frente al cambio y a la tolerancia. Se construye paso a paso, manteniéndonos alerta y con la mente abierta.” (Sanz Mulas, 2012).

Las resistencias al cambio de un estado a otro establecen muros difíciles de romper pero para construir igualdad los cuentos pueden ser un útil instrumento didáctico que libere los procesos de enseñanza-aprendizaje de roles y estereotipos de género que, como ha comprobado el estudio de este TFG, aún mantienen los niños y niñas, quienes se socializan en el cerrado sistema de sexo-género desde edades muy tempranas.

El deber de la escuela, tal como indica la legislación, es educar en igualdad por lo que los maestros y maestras deberemos transformar las dinámicas, deconstruir sistemas y crear nuevas estructuras libres -que no libertinas- que liberen lo femenino y lo masculino como dicotomía oclusiva -y destino inescrutable para alumnos y alumnas- . Estructuras que niegan elementos tan humanos como el gusto o la preferencia por un color u otro.

“No tenía más que cerrar los ojos para volver a ver ante sí la maravilla de color nunca vista de las flores. Y así las voces del sol, la luna y las estrellas seguían resonando en su oído con tal claridad que incluso podía canturrear la melodía.”
(Ende, 2008:177).

Y es que, día tras día, he descubierto realizando este TFG la belleza y el valor de la diversidad, la heterogeneidad, la multiplicidad, el respeto a una herencia pluralista de ciudadanía democrática. Las flores son al color lo que las mariposas son al alma, y sin flores no podrían existir las mariposas. El color por tanto ha de ser defendido para no eliminar la magia de niños y niñas cuya mirada divergente no deberíamos negar al continuar aportando modelos imperantes rosa-azul en las aulas. El alumnado es la semilla de un futuro creativo, cooperativo y feminista capaz de erradicar el lastre social de una cultura de grises, competencias y violencias de género.

Permítame terminar ahora desde el sentimiento, porque el afecto también es motor de cambio.

Es preciso liberar.

Para respirar.

Para crear vientos.

Aires que nos permitan volar hacia las luces de un caleidoscopio de un mundo variado en color. [Pues, ¿Qué ojos son iguales?].

Abracemos la luna.

Rompamos los compartimentos estancos de género que encierran ríos de color.

Seamos capaces desde la educación de establecer nuevas lógicas y modelos escolares.

La identidad es compleja.

Valoremos la diferencia.

Brindemos por la igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abett de la Torre Díaz, P. (2010). La instauración de una escuela co-educativa, ¿Contribuye a una escuela menos discriminatoria? Reflexiones sobre el caso chileno. *Cuadernos Judaicos*, 27, 60-73.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (2012). *Sociología de las instituciones: Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata.
- Arnot, M. (2016). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ballarín Domingo, P. (2010). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (Siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva cognitiva-social: Estereotipos y esquemas de género. En E. Barberá y I. Martínez Benlloch (coords), *Psicología y Género*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Bargueiras Martínez, C., Romero Bachiller, C. y García Dauder, S. (coords.). (2005). *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Berbel Sánchez, S. (2013). *Ideas que cambian en mundo*. Madrid: Cátedra.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. En R. Brown (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. Londres: Tavistock.
- Carreras Port, A., Subirats, M., y Tomé, A. (2013). La construcción de las identidades de género en la etapa 0-3. Primeras exploraciones. En J. García Marín, *Diálogos en la cultura de la paridad. Reflexiones sobre feminismo, socialización y poder* (pp. 35-56). Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Coll-Planas, G. et al. (2008). Cuestiones sin resolver en la Ley integral de medidas contra la violencia de género: las distinciones entre sexo y género, y entre violencia y agresión. *Papers*, 87, 187-204.

- De Greñu Domingo, S. y Parejo Llanos, J. L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 63-79.
- Davis, A. (1983). *Women, Race & Class*. Estados Unidos: Random House.
- Debord, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz Martínez, C., Dema Moreno, S. y Maldonado Barahona, T. (2013). *Sociología y género*. Madrid: Tecnos.
- Duque Sánchez, E. (2016). *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Eckes, T. (1994). Features of men, features of women: Assessing stereotypic beliefs about gender subtypes. *British Journal of Social Psychology*, 33, 107-113.
- Ende, M. (2008). *Momo* (5ªed.). España: Punto de Lectura.
- Fernández García, T., y Molina J. G. (2014). *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza.
- Fernández-Llebrez, F. (2012). Malestares de género: Identidad e inclusión democrática. *Foro Interno*, 12, 29-59.
- Flecha García, C. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España contemporánea: Causas, indicadores y consecuencias. *Areas*, 33, 49-60.
- Fraile González, E. y Maya Frades, V. (2013). *Técnicas de investigación social*. Salamanca: Solo Soluciones.
- Galli, N. (1977). *Pedagogia della coeducazione*. Italia: Editrice La Scuola.
- García Luque, A. (2016). *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: Apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Jaén: Universidad de Jaén.
- García Marín, J. (2013). *Diálogos en la cultura de la paridad. Reflexiones sobre feminismo, socialización y poder*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.

- García Pedraza, R. (2015). Desafíos a la igualdad en el Siglo XXI: Dificultades y retos del modelo de escuela comprensiva. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 135-152.
- García Rodríguez, M. L., Sánchez Sánchez, M. R. y Marengo D. E. (2016). *Disfrutar aprendiendo. Propuestas didácticas imaginativas para la enseñanza inicial*. Barcelona: Octaedro.
- García Rojas, A. D. (2012). *Violencia escolar y de género: Conceptualización y retos educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Garreta Bochata, J. (2016). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Gómez Arévalo y Amaral Palevi (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL(2), 115-152.
- Gómez, J. (2015). *Radical Love: A revolution for the 21st century*. Nueva York: Peter Lang.
- Herdero, C. (Coord.) (2010). Observatorio de Igualdad de Género núm. 6. Transexualidad. Confederación Sindical de Comisiones Obreras. Extraído de: [http://www2.ccoo.es/comunes/recursos/1/689038-Observatorio_Igualdad_de_Genero,_n._6_\(mayo_de_2010\).pdf](http://www2.ccoo.es/comunes/recursos/1/689038-Observatorio_Igualdad_de_Genero,_n._6_(mayo_de_2010).pdf)
- Hersh, R., Paolito, D. y Reimer, J. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Horno, P. (2009). *Amor y violencia. La dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Instituto de la Mujer (ed.) (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Lagarde, M. (1996). La perspectiva de género. En M. Lagarde, *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). España: Editorial Horas.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- 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. Ref.: BOE-A-2013-12886.
- Luria, A. T. (1984). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Manheim, K. (1968). Planeación para la libertad. En A. Etzioni y E. Etzioni (comps.), *Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias*. México: Fondo de cultura económica.
- Maquieira D'Angelo, V. (2013). *Mujeres, globalización y derechos humanos*. Madrid: Cátedra.
- Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género. Culturas y estereotipos sexuales*. España: Ediciones Cátedra, Anaya.
- Mateos Gil, A. y Sasiain Villanueva, I. (2006). *Contar cuentos cuenta. En femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Mayobre Rodríguez, P. (2006a). Marco conceptual de la socialización de género. Una mirada desde la filosofía. Recuperado de:
http://pmayobre.webs.uvigo.es/pdf/proqualitas_equal_marco_conceptual_en_la_socializacion_de_genero.pdf
- Mayobre Rodríguez, P. (2006b). La formación de la identidad de género. Una mirada desde la filosofía. En J.M. Esteve y J. Vera (coords.), *Educación Social e Igualdad de Género* (pp. 21-59). Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- Núñez, C. (2010). Dinamitar el género. Brevísimas consideraciones sobre cuerpo y hormonas. Recuperado de:
<http://radiocqueer.blogspot.com.es/2010/05/dinamitar-el-genero.html>
- Radl Philipp, R. (2013). *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.

- Ramos Matos, M. E. (2008). *Cómo prevenir la violencia de género en la educación*. España: UNED.
- Reimer, E. (1986). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. (2ª ed.). Barcelona: Labor.
- Renés Arellano, P. (2015). Educación, desarrollo y cohesión social. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 28(1), 249-250.
- Riverso, E. (1974). *Individuo, sociedad y cultura. Introducción a la psicología de los procesos culturales*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Sanz Mulas, N. (Coord.). (2012). *Políticas de empleo e igualdad: especial referencia al ámbito universitario*. Granada: Comares.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Superviola Ovejas, I. (2013). Educación para la convivencia. *Educación XXI*, 16(2), 380-381.
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. España: Editorial Síntesis.
- Tomé, A. (2014). *Educar es coeducar*. Vitoria: Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer.
- Trianes Torres, M. V. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Vázquez Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197.
- Venegas Medina, M. (2011). La investigación-acción educativa en educación afectivosexual: Una metodología para el cambio social. *Empiria*, 21, 39-61.
- Vila Merino, E. S. (2012). Un juego de espejos: Pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, 15(2), 119-135.

Anexo I - Hoja de registro.

Fecha de captura:

Colegio:

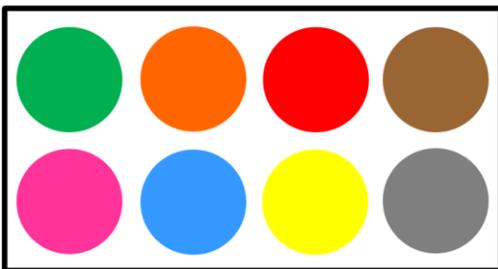
Grupo:

Datos del alumno/a

Edad (a):

Sexo:

De los colores que ves ¿Cuál es el color que más te gusta? ¿Podrías señalarlo?

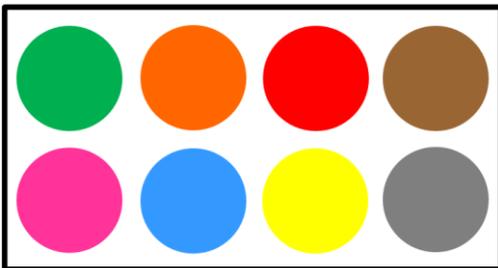


Verde — Naranja — Rojo — Marrón

Rosa — Azul — Amarillo — Gris

¿Cuál crees que es el color que más gusta a las niñas de tu clase, si hay alguno?

¿Podrías señalarlo?

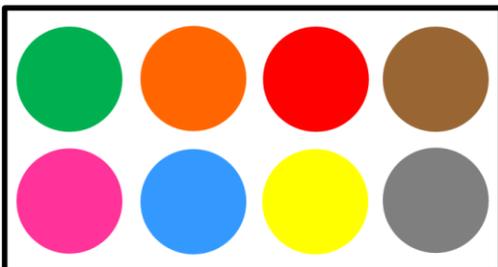


Verde — Naranja — Rojo — Marrón

Rosa — Azul — Amarillo — Gris

Y, ¿Cuál crees que es el color que más gusta a los niños de tu clase, si hay alguno?

¿Podrías señalarlo?



Verde — Naranja — Rojo — Marrón

Rosa — Azul — Amarillo — Gris

Observaciones:

