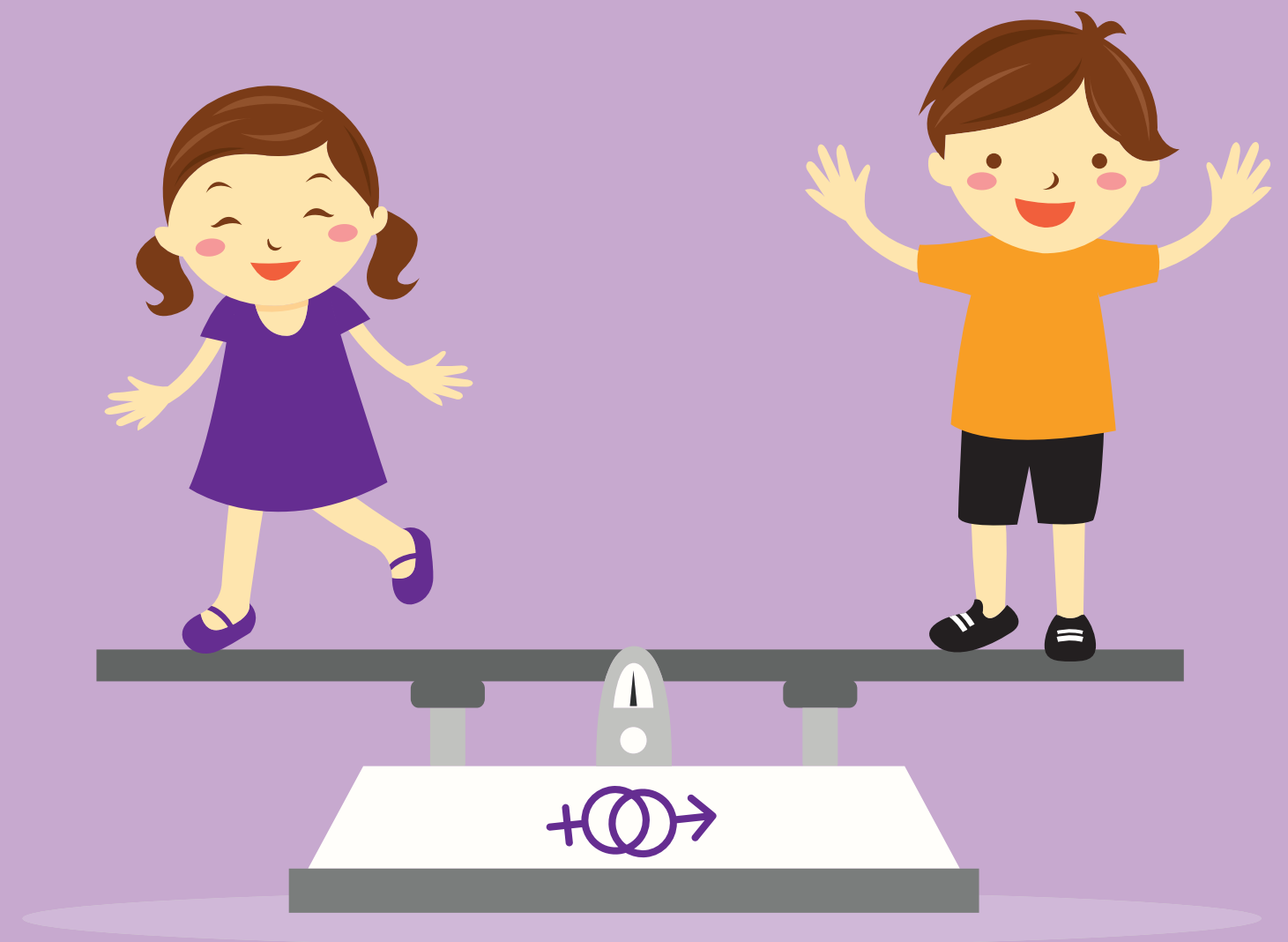


EL CUENTO COEDUCATIVO COMO DESTRUCTOR DE BARRERAS PATRIARCALES





**Universidad
Zaragoza**



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y
DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES**

ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TRABAJO FIN DE GRADO

El cuento coeducativo como destructor de barreras patriarcales

Línea de investigación:

“Sociopoética e identidad femenina en la literatura”:

Presentado por Nerea García Serrano

Para optar al grado de Maestra de Educación Infantil.

Por la Universidad de Zaragoza.

Dirigido por la Dra. Elvira Luengo Gascón

Zaragoza, 9 de junio de 2015

Índice

Agradecimientos

Resumen

1. Introducción.....	págs 1-3
2. Justificación.....	págs 4-8
3. Objetivos que se persiguen con este estudio.....	pág 9
4. Hipótesis.....	pág 9

MARCO TEÓRICO

5. Coeducación, un valor en alza.....	págs 10-12
6. Construcción de la identidad de género	
Un proceso complejo y socializador.....	págs 13-17
7. Influencia de los ambientes de desarrollo del niño en la identidad de género	
Espacios sociales y de desarrollo temprano.....	págs 18-22
8. Los estereotipos de género en la literatura infantil tradicional	
Ruptura versus perpetuación.....	págs 23-27
9. Propuestas para los docentes que quieran trabajar con cuentos coeducativos	
La escuela como agente de cambio hacia una educación no sexista.....	págs 28-30
10. La literatura infantil actual	
Un camino todavía en construcción.....	págs 31-38

INVESTIGACIÓN

11. Cuestiones básicas de investigación

11.1 ¿Qué se va a investigar?

¿Cómo se va a realizar dicha investigación?

¿Quiénes son los destinatarios de la intervención?.....págs 39-41

11.2 Tipo de investigación elegida, la investigación-acción.....págs 41-43

11.3 ¿Cómo se han recogido los datos?

Tipo de observación e instrumentos elegidos.....págs 43-44

12. Puesta en práctica

12.1 Cómo se llevó a cabo el proceso.....págs 45-51

12.2 Sesión 1.....págs 52-60

12.3 Sesión 2.....págs 61-64

12.4 Sesión 3.....págs 65-72

13. Discusión de los resultados.....págs 73-76

14. Conclusiones generales

14.1 Evaluación final individual.....págs 77-79

14.2 Conclusiones sobre el trabajo de campo.....págs 79-81

14.3 Conclusiones realización del trabajo de fin de grado.....págs. 81-82

Referencias bibliográficas.....págs. 83-86

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer por encima de todo a mi padre, quien me llevaba todos los sábados a la biblioteca general a por mis tres libros y pacientemente me volvía a llevar el fin de semana siguiente a adoptar otros tres, porque los de la semana anterior se me habían terminado. A él le debo que sembrase en mí ese amor a la literatura por el que sin duda, sin él, yo no sería la persona que soy ahora.

A mis escritores de infancia: Roald Dahl, Giani Rodari, Charles Dickens, Mark Twain y tantos otros; por esa defensa a ultranza de la infancia y de la capacidad de apasionarse por la vida, llenos de una fuerza y provocación, que te hacen reír, llorar, enternecerte, asombrarte y experimentar todos los deseos, miedos y emociones infantiles.

A mi profesora de infantil María del Carmen Marugán, de la que guardo un bonito recuerdo, gracias allá donde estés por haber sido mi maestra y seguir viviendo en mí como el espejo donde mirarme como docente.

A mi tutora Elvira Luengo Gascón, que desbordada de obligaciones profesionales y de tutorizaciones de trabajos de fin de grado y máster, me acogió como a una más, me dio su apoyo, consejo y tuvo la paciencia de adaptarse a mi ajetreada vida.

Finalmente me gustaría agradecer su colaboración al C.E.I.P Puerta de Sancho, a la profesora Nieves y a los padres de los peques de la clase de cuatros años “A”, por darme facilidades en todo momento e interesarse por el transcurso del estudio. Especialmente mi agradecimiento a esos 19 niños con los que tuve el gusto de trabajar dos cursos y que en este último han sembrado en mí la esperanza de que otro mundo más igualitario y justo es posible si educamos para ello.

¡Vuestro es el futuro mis niños, vuestro es el mundo!

RESUMEN

El propósito del presente trabajo pretende contribuir a desarrollar una actitud favorable y activa en los profesionales de la educación ante la importancia de implementar actividades y programas que fomenten la igualdad de género en nuestras escuelas, beneficiándonos de la literatura infantil como estrategia para una educación literaria de calidad que desarrolle competencias artísticas, mediante metodologías de aprendizaje basadas en la investigación-acción.

Como objetivo fundamental se trata de abrir una puerta a la reflexión, de indagar sobre la importancia de la sensibilización hacia una educación no sexista, basada en la igualdad de género como determinante significativo del desarrollo infantil y de la identidad personal.

A lo largo del marco teórico del presente trabajo de fin de grado se presentan conceptos relativos a la educación en la igualdad y a las teorías sobre la diferencia entre lo masculino y lo femenino, la influencia ejercida por el entorno y a cómo la literatura puede influir en el mantenimiento y/o ruptura de roles sociales y estereotipos sexistas.

En cuanto a la investigación práctica y a los participantes en ella, fue llevada a cabo en una clase de 19 alumnos de cuatro y cinco años, con el fin de concienciar a los docentes sobre la necesidad de realizar prácticas que fomenten la igualdad de género de manera continuada en nuestras escuelas a lo largo de la escolaridad obligatoria; tema apenas investigado y desarrollado en nuestras aulas y a menudo relegado al plano de una educación transversal insuficiente, debido al peso que ejercen en la actualidad las asignaturas de índole academicista sobre el desarrollo socio-emocional de los alumnos.

Palabras clave

Identidad e igualdad de género, ruptura de estereotipos sexistas, literatura infantil, coeducación, segundo ciclo de infantil.

1. INTRODUCCIÓN

Es cuestión de género.

Antes de preguntarnos sobre la influencia de la literatura en el desarrollo del género debemos tener muy claros dos conceptos diferenciados: sexo y género.

Así, encontramos que el **sexo** es una categoría biológica, los seres humanos pueden ser clasificados en hembras y machos (mujeres y hombres) según diferencias fisiológicas y morfológicas. Mientras que el **género** hace referencia a una construcción socio-cultural que define diferencias emocionales, intelectuales y comportamentales de las personas por el hecho de ser hombre o mujer (Hardy y Jiménez, 2001: 78).

Ser conscientes de esta diferencia es importante para comprender que hombres y mujeres son socializados de manera distinta según su sexo. Ello lo podemos ver en aspectos del día a día cómo los colores asignados a uno u otro sexo, las prendas de vestir, los juguetes que se les proporcionan a los niños, acciones y sentimientos que se fomentan en ellos según sean niños o niñas etc.

Desde el nacimiento estamos condicionando de forma consciente o inconsciente el comportamiento y la identidad de nuestros niños a través de los objetos y experiencias que les proporcionamos, así como a través del lenguaje que utilizamos con ellos:

- *Las “señoritas” no se manchan el vestido, los niños no visten de rosa...*

En mi experiencia personal he podido ver cómo un padre despreciaba a su hijo por querer jugar con muñecas y relacionarse sólo con niñas, o cómo una madre le negaba a su hija un coche de bomberos por Navidad, intentándola convencer de que era mejor que les pidiera a los reyes magos una muñeca. De alguna manera, aún sin pretenderlo, tendemos a reproducir estereotipos de género que recibimos de nuestros padres o cuidadores en nuestra infancia, haciendo que mediante el condicionamiento premio-castigo, nuestros niños interioricen las actitudes y comportamientos socialmente aceptables para su sexo en nuestra cultura.

El género es pues, una construcción cultural que permite el mantenimiento o la ruptura de los estereotipos sexuales, según la estructura de poder imperante.

Vivimos en una sociedad predominantemente patriarcal, entendiendo el patriarcado como una institucionalización del dominio masculino sobre mujeres y niños, en la familia y por extensión sobre la sociedad en general. “En un discurso patriarcal, una mujer es lo que el hombre dice de ella, con lo cual, se le priva del derecho a desarrollar y a afirmar la propia imagen” (Macaya, 1997:30).

La sociedad hasta hace muy poco ha sido dominada por varones, quienes han configurado el mundo a su imagen y semejanza, ostentando el poder y la influencia y constituyéndose como prototipo, medida y patrón de todo lo existente. Ello lo podemos ver desde el mito judeo-cristiano de la creación de Eva (Eva como ser inferior a Adán que le debe sumisión) a la realidad actual sobre desigualdades en los puestos de influencia laborales y políticos. Para entender la diferenciación que se hace del género masculino y femenino hay que conocer que nuestro pensamiento occidental a menudo abusa de las dicotomías, tomadas del filósofo Platón¹: hombre-mujer, naturaleza-cultura, razón-intuición, reproducción-producción, cuerpo-intelecto...

Esta visión dicotómica del mundo conlleva a jerarquizar las funciones y roles de hombres y mujeres subordinándolos a su sexo en lugar de a su libertad individual. Así, encontramos características atribuidas a uno y otro sexo, como veremos más adelante en el apartado sobre construcción de la identidad de género; convirtiéndose dichas características en meros prejuicios, que a pesar de haber sido negados por la ciencia, persisten en el imaginario colectivo.

En cuanto a la literatura tradicional infantil se observa a mujeres de lindos rasgos, desvalidas y dependientes que necesitan la intercesión de un ser mágico o que un príncipe las salve, ya que no pueden hacer nada por sí mismas (*Blancanieves*, la *Bella Durmiente*...) las cuales encarnan la perfección femenina y a mujeres independientes e inteligentes transformadas en seres viles y con un aspecto nada agraciado. Lo mismo sucede con los hombres, a los que se les atribuyen una serie de características indispensables para poder ser los salvadores de los cuentos.

¹ Lo que corresponde a toda la tradición filosófico-política de Occidente. Ver Lerner (1992: 31).

Sobre dichas características de hombres y mujeres profundizaré en un apartado posterior, al comentar la influencia de la literatura en la perpetuación o ruptura de los estereotipos de género.

Según autores como Rafael Lapesa Melgar, La literatura es un vehículo de conocimiento. Nos permite, por un lado, ampliar nuestros conocimientos tanto sobre el entorno más próximo en el que nos desarrollamos, como de otras realidades alejadas en el tiempo y/o el espacio; asimismo, admite conocer diferentes roles sociales y por tanto ayuda al niño/a a situar su papel en el mundo. Además, nos ayuda a ampliar nuestra competencia lingüística, nos da alegría, entretenimiento y puede proporcionar actitudes y valores morales a sus lectores (Lapesa, 1981).

Podemos observar cómo un libro es reflejo de la época en la que fue escrito: el lenguaje utilizado, el uso de recursos literarios, el escenario de la obra, lo que acontece en ella, su moralidad intrínseca... por ende, al igual que las sociedades evolucionan, las obras deben evolucionar con ellas. Con ello no sólo me refiero a la propia evolución de personajes, escenarios, lenguaje... sino también al mensaje que queremos transmitir. Así, por ejemplo, nos podemos encontrar ante un cuento actual en el que una princesa le mande WhatsApps a sus amigas desde su palacio de Marbella, pero si los mensajes consisten en alabar la grandeza del príncipe (lo guapo, lo valiente, lo maravilloso que es) y en contarles que su único deseo en esta vida no es otro que casarse con él... no hemos evolucionado en absoluto.

El presente trabajo no pretende ser un tratado feminista más, con el que reclamar el protagonismo y la voz del género femenino en nuestras sociedades; sino que trata de buscar y promover la igualdad de género en nuestro alumnado a través de una educación literaria basada en la igualdad de género. Ya es hora de que nuestras niñas dejen de desear ser princesas desvalidas y se conviertan en auténticas princesas guerreras y nuestros niños dejen de tener la responsabilidad de matar dragones y rescatar princesas; se trata en definitiva, de convivir juntos en el respeto y la libertad individual.

2. JUSTIFICACIÓN

Los seres humanos contamos con una especie de tríada interior: sistemas afectivos y emotivos, cognitivos y de pensamiento de acción, que nos dan una gran complejidad. Dicha tríada se construye en referencia a otras identidades (comparaciones); por eso vemos muchas veces que los niños construyen su identidad comparándose con otros e imitando acciones de los demás. (La niña que le quita los cosméticos a mamá, el niño que quiere afeitarse como papá etc).

Esta dimensión simbólica actúa sobre nuestra identidad, pues construimos un “personaje” que percibimos de lo que sentimos y vivenciamos a nuestro alrededor. Ej: a un niño se le educa inculcándole que los hombres son fuertes, que son los que tienen que trabajar y llevar la responsabilidad de sacar su familia adelante. Si a ese niño solo se le da ese modelo de familia insistirá en que solo los hombres pueden trabajar, que los hombres son los que mandan, que las mujeres se quedan en casa etc. y actuará como cree que los demás esperan que actúe, de manera que llegará un momento en que dichas actuaciones queden tan interiorizadas que conseguirán formar parte de su identidad y personalidad.

Hasta hace muy poco tiempo el sentimiento de lo que está bien o está mal, llamémosle “ética del bien y del mal”, ha estado sujeto a la heteronormatividad, es decir, hemos construido nuestra identidad en base a pertenencias. La persona valía en referencia a su pertenencia a un grupo. Ej: su apellido, su estatus social. El gran cambio que ha habido es que a raíz de la post modernidad el predominio es la construcción de una identidad desde la perspectiva autónoma: lo que voy descubriendo dentro de mí y me distingue del resto. Hemos pasado de una distinción simple (adherirse a los demás) a fabricar nuestra propia identidad, lo que ha hecho que hayamos pasado a una formación compleja de identidades. Construimos nuestra identidad entre el ser (lo que yo me considero que soy) y el deber ser (lo que esperan de mí y lo que yo mismo deseo, mis aspiraciones) y nuestra identidad se va reajustando en base a eso².

Ej: un niño quiere ser atleta.

² Conceptos como “la ética del bien y del mal”, heteronormatividad y perspectiva autónoma corresponden a cuestiones fundamentales de ética que podemos consultar a través de autores como Robert Spaemann, 1987, pp. 19-31

Hacen una carrera en el colegio y se queda el último. Experimenta el sentimiento de frustración. Puede pensar que es un mal día y seguir intentándolo hasta que lo consiga o abandonar ante el comentario de un adulto:

- Confórmate con llegar a la meta, porque ganar nunca vas a ganar, los otros niños son mejores que tú...

Lo mismo sucede en las cuestiones sobre igualdad de género, cuando les negamos a nuestros niños formas de actuar y/o pensar que no encajan en lo que es socialmente aceptable para su sexo estamos negándoles la oportunidad para que alcancen todas sus metas y se desarrollen integralmente.

El presente trabajo sienta sus bases sobre la necesidad de investigar cómo fomentar la igualdad de género. Este, junto a otros temas de educación socio-emocional parecen verse relegados a un segundo plano en nuestras escuelas y son tratados en días significativos una vez al año (día de la paz, de la mujer, de los derechos humanos...) A pesar de que en el *currículum* escolar se habla de transversalidad para con la educación en valores, así como de fomento de los valores democráticos y de coeducación.

La *Orden del 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte*, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón nos indica la importancia que tiene en infantil el desarrollo del conocimiento de sí mismo y la construcción de la identidad:

Resultan del proceso de experiencias que el niño tiene en la relación con su medio físico y, sobre todo, social. En la elaboración de la propia identidad intervienen, entre otros factores, la construcción del esquema corporal, de la imagen positiva de uno mismo y los sentimientos de eficacia, seguridad y propia estimación, que se desarrollarán bajo la mirada positiva de las personas adultas (2008³).

³ Todos los documentos que proceden de internet no llevan página y la referencia de la webgrafía va anotada al final, en el apartado correspondiente de referencias bibliográficas.

Ello nos indica la gran importancia de fomentar este desarrollo en las escuelas y en cómo la presencia y los actos de los adultos condicionan el desarrollo posterior del niño.

Un niño que se va a sentir seguro y apoyado para emprender sus propios retos y librar obstáculos, tiene más oportunidad de desarrollarse plenamente que otro niño al cual se le niega esta posibilidad por cuestiones de género.

¿Hasta qué punto estamos restringiéndole en su desarrollo emocional a un niño al que le negamos llorar y expresar sus sentimientos? ¿Y a una niña su desarrollo espacial si estamos continuamente diciéndole que las niñas no se cuelgan como monos, se tiran por el suelo y se manchan el vestido? De alguna manera les estaríamos negando oportunidades de desarrollo.

El currículo nos indica asimismo:

El reconocimiento de sus características individuales, así como de las de sus compañeros, es una condición básica para su desarrollo y para la adquisición de actitudes no discriminatorias. La presencia de rasgos personales diferentes, bien por razón de sexo, bien por origen social o cultural, debe ser utilizada por el profesorado para atender la diversidad, propiciando un ambiente de relaciones presidido por el respeto y la acepta (*Ibidem*).

Ello nos deja claro entonces que se trata de respetar las diferencias individuales de nuestros alumnos y de que aprendan que todos somos igual de válidos (en el caso que nos compete sean niños o niñas) y que cada uno de ellos tiene grandes cosas que aportar al mundo.

Por último encontramos que en el currículo se insta a usar materiales que:

Deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como los principios y valores establecidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género” (*Ibidem*).

De ahí la importancia de contar con una biblioteca que apoye la igualdad de género. No se trata de eliminar los cuentos “clásicos” de nuestra aula, sino de mostrar al alumnado los múltiples caminos que nos ofrece la literatura y que para todo en esta vida hay una elección, y dicha elección está en sus manos.

Por todo lo comentado anteriormente el planteamiento del siguiente trabajo de investigación queda avalado por el propio currículo de nuestra comunidad autónoma.

Si subimos un peldaño más en cuanto a materia de derechos se refiere, nos encontraremos diversas situaciones que apoyan este estudio y que son fruto del contexto mundial actual y de una ética de máximos: una situación social y laboral en la que la mujer tiene más presencia que en el pasado, el cambio de los roles familiares debido a la crisis económica (podemos hallar papás en paro que realizan las tareas domésticas mientras mamá va a trabajar), así como una mayor igualdad de derechos en colectivos hasta hace poco discriminados (homosexuales, inmigrantes, nuevos modelos de familias etc). Habitamos en un mundo global cada vez más interconectado en el que, poco a poco, todo el mundo va teniendo cabida, pero en el que a veces hay exceso de individualismo; ello hace que sea necesario educar para la igualdad, para que ese sentimiento de fraternidad no se pierda y para hacer conscientes a nuestros alumnos que todos tienen el mismo derecho de desarrollarse de forma plena y equilibrada.

Las sociedades crecen, se transforman y se enriquecen en su diversidad. Este fenómeno se hace patente en los modos de expresarse, pensar, ver y sentir. Aceptar y reconocer la diversidad como un atributo necesario y valioso hace posible que las personas puedan desarrollarse y realizarse libremente. (Sen, 2000: 240).

Dos derechos de la *Declaración de derechos universales del niño* avalan esto:

- 1) El derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión, idioma, nacionalidad, **sexo**, opinión política...
- 2) El derecho a ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal.

Para lograr que todo lo referido tanto al *currículum* como a los derechos universales del niño se vuelva una realidad debemos actuar al respecto. No basta con tener presente la ley, los valores y derechos universales, e incluso cómo ha cambiado la situación social actual; sino que es necesario poner en marcha las actuaciones necesarias para lograr una verdadera equidad de género en la sociedad, para la cual la educación tiene un papel importante, pues siembra en los niños el sentimiento de igualdad entre hombres y mujeres. Se trata, en definitiva, de lograr que una bonita declaración de intenciones como es la igualdad de género se convierta en una realidad.

3. OBJETIVOS

1. Conocer diversas teorías sobre la construcción de la identidad de género para el análisis de las obras actuales de literatura infantil (Perpetuación versus coeducación).
2. Conocer cuál es la percepción de los niños de infantil en su entorno multicultural respecto a los estereotipos de género.
3. Promover la coeducación en la educación literaria de la etapa de educación infantil y la reflexión crítica del profesorado sobre los estereotipos de género presentes.
4. Promover y suscitar en los niños una actitud crítica ante las situaciones de discriminación y/o desigualdad derivadas de los estereotipos de género.

4. HIPÓTESIS

1. Los cuentos coeducativos son una herramienta eficaz para trabajar la igualdad de género en nuestras aulas.
2. Cambiar las creencias de los niños sobre la identidad de género es posible mediante un trabajo continuado en el aula.

5. LA COEDUCACIÓN

Coeducación, un valor en alza:

Las prácticas coeducativas en nuestros centros escolares contribuyen no sólo a modernizar la escuela y adaptarla a los tiempos actuales; el hecho de promover medidas y programas coeducativos actuará como motor de cambio para avanzar hacia una verdadera igualdad afectiva entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de su vida.

Pero, ¿qué es la coeducación? Santos Guerra la define como “la intervención explícita e intencional de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral del alumnado, prestando una especial atención a la aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecedora de ambos” (1984: 140).

La Coeducación no tiene a las niñas como únicas destinatarias. En este sentido, Nieves Blanco (2007) afirma:

Coeducar es educar fuera del modelo dominante, el simbólico patriarcal, no reconociéndolo como fuente de sentido; y eso significa que tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos (2007: 25).

La Coeducación es pues, un estilo educativo y un proceso de transformación social, ya que pugna por lograr una convivencia entre los sexos alejada de la opresión mutua, promoviendo relaciones de justicia, respeto, y armonía entre hombre y mujer.

De cómo educamos a nuestros niños y niñas dependerá el futuro de la sociedad, pues cuando ellos crezcan ejercitarán el rol de educadores con sus hijos y proyectarán en ellos los valores adquiridos durante la niñez.

El centro escolar y el trabajo en el aula puede llegar a ser el propulsor de la coeducación, pero esta educación debe tener en cuenta también las circunstancias sociales y familiares que rodean al centro, pues pueden provocar contradicciones en el discente ya este puede no entender por qué en su hogar hay una diferencia abismal con lo que se propicia desde la escuela.

Desde la escuela se debe intentar que los alumnos y alumnas a lo largo de su escolaridad lleguen a ser capaces de ver las desigualdades y las injusticias que se producen en su entorno para ser críticos con ellas, constituyéndose como agentes de cambio social. La posibilidad de emprender acciones coeducativas que favorezcan la construcción de identidades de género no estereotipadas pasa por disponer de un profesorado sensibilizado que asuma como propias dichas acciones y las ponga en práctica.

Actualmente en los colegios aún se reproducen y perpetúan el sexismo y las diferencias entre los futuros hombres y mujeres que formarán nuestra sociedad.

M^a José Urruzola considera que la Escuela coeducadora aún no existe, ya que “acabamos el siglo XX con un formato de Escuela Mixta y un proyecto de Escuela coeducadora” (1995). Indica que dicho proyecto: “debe partir de valores consensuados e impulsar la adquisición de actitudes que preparen a los discentes a vivir en plenitud, desarrollándose integralmente sin que su pertenencia a uno u otro sexo pueda mermar sus posibilidades de desarrollo” (1995)⁴.

Entonces, ¿Qué es lo que determina el carácter coeducativo de una propuesta, proyecto o programa educativo?

A continuación muestro una serie de tablas que manifiestan las características de una buena práctica en materia coeducativa:⁵

⁴ Ambas citas están tomadas del Observatorio de la igualdad del Instituto de la Mujer (Gobierno de España). Véase la webgrafía final para más información. Fecha de consulta: 3 de enero de 2014

⁵ Tabla tomada del observatorio de la igualdad del instituto de la mujer (Gobierno de España). Véase la webgrafía final para más información. Fecha de consulta: 3 de enero de 2014

<p>DE CARÁCTER CONCEPTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se debe sustentar en un marco teórico feminista. • Se debe implantar en un entorno que se presuma sexista orientado a conseguir un marco de relaciones equitativas entre sexos promoviendo la transgresión de roles y estereotipos. • Debe fomentar la resolución de conflictos de forma pacífica. • Entiende la coeducación como un proyecto activo en constante tránsito y evolución. <p>DE CARÁCTER TÉCNICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • La experiencia debe contar con un proyecto con objetivos definidos y contemplar su seguimiento y evaluación. <p>DE CARÁCTER FINALISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su objetivo principal debe ser la Igualdad real entre hombres y mujeres. • Debe ser un proceso intencionado en el que se reflexione sobre la situación de partida, se modifique incitando el cambio de forma progresiva y se realicen propuestas de mejora continua. 	<p>DE CARÁCTER PRÁCTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debe enmarcarse dentro de un Proyecto de Centro o dentro de una norma que avale y justifique su puesta en práctica, sin tratarse de cuestiones aisladas. • Los sujetos de la coeducación han de ser todos los agentes de la comunidad educativa. • Debe de contar con la participación, compromiso y la implicación de la Dirección del Centro y del ámbito familiar. • Debe de adaptarse a la realidad y al entorno del colectivo al que se dirige la experiencia. • Debe de contemplar en sus planteamientos la modificación de la situación de la que se parte, transformando las relaciones y los roles entre chicos y chicas y contribuyendo a la igualdad. • La programación de las actividades deben responder a una estrategia de intervención a corto y medio plazo y tener continuidad para llegar a modificar actitudes y mentalidades. • La voluntad de investigar y experimentar en materia coeducativa ha de ir acompañada de la capacidad de cambio y adaptación a las nuevas circunstancias. • La metodología ha de ser dinámica, participativa y con cierto carácter lúdico, adaptando los contenidos y las estrategias a las capacidades y necesidades de los grupos. • Es recomendable que las iniciativas sean transversales y basadas en la formación continua y el apoyo al profesorado. • Debe ser transferible a otros contextos en los que se pretenda poner en práctica una experiencia educativa.
--	--

Tabla 1. Tomada del observatorio de la igualdad del instituto de la mujer
(Gobierno de España)

6. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

Un proceso complejo y socializador.

El desarrollo de la identidad personal es un proceso complejo en el que intervienen distintos factores: predisposiciones genéticas e individuales así como adquisición de capacidades fruto del proceso de socialización y educación.

Tradicionalmente las diferencias entre hombres y mujeres fueron relegadas a una mera cuestión fruto de las diferencias en el componente biológico, es decir en el sexo. No ha sido sino hasta hace apenas unas décadas cuando han sido reconocidos otros aspectos en la configuración de la identidad personal: estrategias de poder en la sociedad y en el ambiente familiar, elementos simbólicos, psicológicos, sociales y culturales presentes e interiorizados por la comunidad en la que vive y se desarrolla el niño etc. En nuestra sociedad occidental, las mujeres hemos sido reducidas en muchas ocasiones a la categoría de “objetos”. Esta infravaloración estriba en el principio de la dualidad tomada del filósofo Platón: lo bueno contra lo malo, la mente contra el cuerpo, la razón contra el sentimiento etc. En esencia, el hombre en contraposición a la mujer, y más tarde ratificada por pensadores masculinos de la talla de Nietzsche, Hegel y Kierkegaard que apoyaron la concepción del hombre como ser superior a la mujer, relegando a la mujer a un papel de servicio sumiso al hombre y a la familia. Esta visión jerarquizada y dicotómica del mundo favoreció una concepción esencialista de los sexos que se extrapoló al mundo laboral, especialmente a raíz de la revolución industrial y la instauración de un modelo económico capitalista.

MUJER	HOMBRE
Naturaleza	Cultura
Ámbito privado	Ámbito público
reproducción	Producción
Intuición	Razón
Cuerpo	Intelecto
Adentro	Afuera

Tabla 2. Concepción dicotómica mujer-hombre. Méndez Garita, revista *Una* nº7 (2004:131)

Dicho constructo cultural alejó a las mujeres del mundo de la política, la cultura, la economía... Según Emilia Macaya:

Ha pretendido el sistema patriarcal desarticular el hacer femenino estereotipando a la mujer como ángel o demonio, en dos polos opuestos, la aíslan del espacio intermedio existente entre ambos reinos. El mundo habitual del actuar cotidiano y público, como ámbito del quehacer cultural (1997:66).

Ese arquetipo de identidad femenina relegó a la mujer a un mero rol de madre y esposa, valorándose como virtudes actitudes de abnegación, sumisión, resignación, paciencia y sacrificio. De no cumplirlas y subvertirse el orden establecido, huyendo de la autoridad y de esas virtudes de sumisión, se convierte en la mujer fatal, en la prostituta, la bruja, en demonio... para la sociedad. Tal y como indica Calvo “Es un mecanismo que obedece al propósito manifiesto y mantenido de acallar la voz de las mujeres” (2002: 26).

MUJER ÁNGEL	MUJER EXPROPIADA
Abnegada	Autónoma
Sumisa	Toma la iniciativa
Asexuada, sexo como tabú	Protagonista de su sexualidad
Resignada	Lucha por lo que cree
Paciente	Empática
Sacrificada	Libre

Tabla 3. Comparación entre la mujer objetivizada (mujer ángel) y la mujer expropiada. Zavala (1993:86)

Para acabar con ese menosprecio y cosificación de la mujer hasta lograr la denominación de sujeto y poder significar el mundo por sí misma ha sido necesario un proceso tortuoso y prolongado de deconstrucción de la imagen femenina y masculina que fue iniciado de manera activa por Simone de Beauvoir en *El segundo sexo*, obra de 1949: “No se nace mujer, llega una a serlo” en el que Beauvoir inicia la crítica a los argumentos naturalistas del género que mantenían las diferencias de poder y libertad entre hombre y mujeres, a la vez que enfatiza la importancia del entorno (cultura, tradiciones, sociedad...) para que las mujeres se conviertan en el “segundo sexo”.

La autora nos indica:

[...] La historia ha demostrado que los hombres han tenido los poderes concretos, desde los inicios del patriarcado han creído útil y conveniente mantener a la mujer dependiente y han establecido sus códigos contra ella, estos códigos la someten e invisibilizan, el hombre ha construido a la mujer con la imagen que el mismo desea y esa construcción se ha traducido en palabra escrita, en estereotipo, en conducta a seguir, en una norma preestablecida (1949: 109).

El feminismo surgió, pues, como una reivindicación del derecho a la igualdad como consecuencia de ese sesgo androgénico patriarcal, que producía y reproducía una cultura basada en valores hegemónicos masculinos, en el hombre como eje de la vida social.

El debate feminista gira en torno a cómo poder transformar el ámbito socio-cultural y simbólico en otro que no implique dominación hacia las mujeres si no igualdad entre los seres humanos. Cómo hacerlo para lograr transformar la realidad es el punto de partida del que nacen los diferentes enfoques feministas, dicho debate continúa aún hasta nuestros días.

El presente trabajo pretende tomar aquella visión que más nos ayude a analizar la complejidad del desarrollo de la identidad personal. Para ello he tomado como referencia los planteamientos de Judith Butler, autora enmarcada en el paradigma de la deconstrucción antiesencialista.

Butler (1990) niega la concepción básica del pensamiento feminista (que dice que el género ya sea masculino o femenino es una construcción social y cultural pero el sexo es biológicamente natural) forjando una línea de pensamiento en la que tanto el sexo como el género son erigidos socialmente y representados así como feminidad y masculinidad.

La autora plantea que el sexo en sí es una interpretación cultural desestimando las teorías que entendían al género como la interpretación cultural del sexo y aquellas que insistían en una inevitable diferencia sexual. En definitiva, el género no estaría escrito sobre el cuerpo ni determinado por la naturaleza, si no que es lo que cada persona asume influenciada en todo momento por el entorno; sería pues resultado de una construcción social, histórica y cultural y por lo tanto no existen papeles sexuales o roles de género que estén esencial o biológicamente inscritos en la naturaleza humana (Butler, 1990).

El sexo y el género constituirían una construcción del cuerpo y de la subjetividad fruto del efecto performativo de una repetición ritualizada de actos de habla y de todo un repertorio de gestos corporales (que no son otra cosa que modalidades del discurso autoritario patriarcal) basados en un discurso regular activo, una exigencia constante del entorno encaminada a producir aquellos fenómenos que regulan y constriñen la conducta en relación con la entidad sexual y que acaban naturalizando aquellas conductas propias del “hombre” o la “mujer”, introduciendo la ilusión de una sustancia, de una esencia. (Expresiones como la esencia de la feminidad, el “macho ibérico” etc).

Tales producciones genéricas y sexuales partirían de un conjunto de discursos y prácticas culturales relacionados con la diferenciación entre los sexos, encaminados a producir la heterosexualidad; si no se produce el resultado esperado, tenemos un género y una sexualidad culturalmente considerados incongruentes con el sexo del sujeto. Es el caso de los niños etiquetados como “afeminados”, las niñas “machorras” o la situación de diversos colectivos: homosexuales, transexuales, travestis... (Castellanos, 2010: 12).

Se trata de desmontar esa hegemonía heterosexual que conduce a que los sujetos que no muestren congruencia con su sexo dejen de ser considerados culturalmente como sujetos innombrables, anormales, “apestados” y por lo tanto dejen de ser excluidos de la participación social y política plena, o forzados a ocultar su orientación sexual. Algunos ejemplos claros de performatividad los encontramos en las prácticas de crianza occidentales que aún hoy en día se reproducen en nuestra sociedad y en las cuales si un bebé nace y es niño se le vestirá de azul, mientras que si es niña se le vestirá de rosa.

Lo mismo ocurrirá a la hora de elegir juguetes o introducirles en el juego; por “tradición” a los niños se les proporcionan coches, a las niñas muñecas, los niños son médicos, las niñas enfermeras etc. o en los elementos discursivos que se les transmiten a los niños como por ejemplo “los niños no lloran”, “las niñas no se tiran por el suelo, las niñas son limpias” etc.

Aun cuando las sociedades liberales tratan de no discriminar ni excluir, en la mayoría de los casos parten de un marco de referencia basado en las categorías relacionales heterosexuales patriarcales. Ello puede verse día a día en la realidad de que son los hombres los que ostentan la mayoría de puestos de poder, el eterno debate sobre el matrimonio homosexual y la adopción de niños etc.

La tarea será:

No asimilar lo indecible al dominio de lo decible para albergarlo allí, dentro de las normas de dominación existentes, sino destruir la confianza de la dominación, demostrar qué equivocadas son sus pretensiones de universalidad y, a partir de esa equivocación, seguir la ruptura de su régimen, una abertura hacia versiones alternativas de universalidad que se forjen a partir del trabajo de traducción mismo” (Butler, Laclau y Žižek, 2003: 184).

La tesis de Butler (1990) plantea que si el cimiento de la identidad de género es la repetición estilizada de actos en el tiempo y no una identidad homogénea, entonces en la relación arbitraria de sus actos se hallarán posibilidades de transformar el género.

En conclusión, No existen rasgos inherentes a la constitución biológica de las mujeres y los hombres, sino que son identidades sociales y culturales que se renuevan, revisan y reafirman a lo largo de la historia a través de reglas basadas en la sanción de aquellos que no las siguen.

7. INFLUENCIA DE LOS AMBIENTES DE DESARROLLO DEL NIÑO EN LA IDENTIDAD DE GÉNERO

Espacios sociales y de desarrollo temprano.

Los seres humanos no nacemos preparados para actuar siempre de una misma manera sujetos a una carga genética, si no que nuestra identidad es resultado de un proceso continuo, complejo, de construcción; que siguiendo la teoría ecológica de Brofenbrenner (1987) tiene sus cimientos en el microsistema del niño (familia y más tarde en la escuela) y que va siendo afectado continuamente por el resto de sistemas (mesosistema, macrosistema y exosistema).

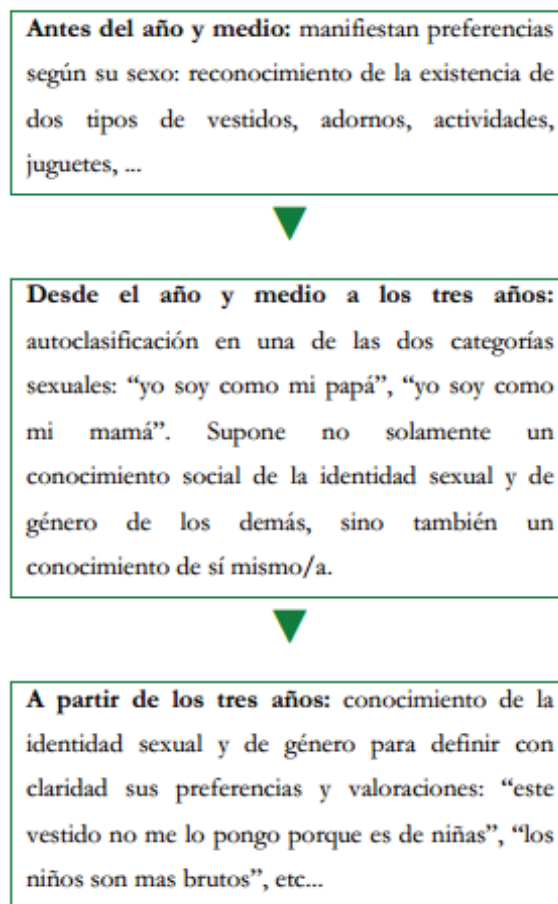


Tabla 4. Desarrollo del género infantil. Muñoz García, (2010: 72)

Existen dos perspectivas de cómo se adquiere la identidad de género en la niñez, que indican que el proceso de socialización tiene un rol imprescindible.⁶

Teoría sobre los roles sexuales:

Dicha teoría indica que los niños aprenden a actuar y relacionarse a través de la observación de las personas que les rodean (adultos e iguales) así como si son premiados o castigados ante sus comportamientos. Modelan pues sus conductas en relación a los comportamientos que observan en personas del mismo sexo que forman parte de su vida.

Teoría de género relacional:

No niegan la teoría de roles sexuales pero critican su punto de vista pasivo, relegado a una mera observación pasiva del niño de su realidad más próxima. La teoría de género relacional incide en la importancia del papel activo de los niños a la hora de desarrollar su propia identidad.

Indica que el concepto de género cambia constantemente para los niños y está sujeto a los componentes sociales, culturales, religiosos etc que les rodean, así como a su propio desarrollo individual. Nos muestra que poco a poco los niños van asimilando estereotipos de género, comportamientos, juegos y ocupaciones. En edad preescolar estos estereotipos serán rígidos y deberían irse flexibilizando con el tiempo a medida que el niño madure y se forme como ser consciente y crítico con lo que le rodea.

¿Pero qué sucede cuando el niño solo discierne un punto de vista y este está fuertemente estereotipado?

Que aquella flexibilidad de la que nos habla la teoría de género relacional será más difícil de conseguir, ya que los estereotipos estarán fuertemente anclados e interiorizados por el niño. Para evitar que esto suceda el ambiente social juega un papel imprescindible en la igualdad de género, conozcamos pues dicha influencia.

⁶ Las teorías básicas sobre psicología del desarrollo infantil se extraen de *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Antonio Muñoz García (coordinador), 2010: 71-75.

Agentes principales de influencia⁷

La familia: es el agente socializador más relevante pues es el primer entorno donde se desarrolla la identidad del niño, se relaciona con otras personas y donde adquiere una primera visión del mundo, adquiriendo valores, creencias, normas de conducta... que le hacen integrarse en la sociedad en la que vive y se relaciona.

El aprendizaje de las categorías sociales de hombre y mujer se desarrolla desde la primera radiografía prenatal y condiciona desde el nombre que se decide para la futura persona hasta el color de la ropa que se adquiere o incluso las perspectivas para su futuro (Llorca, 2007).

En una investigación realizada en 2012 por González y Cols se midieron las actitudes de los progenitores en relación a la socialización de género y la coeducación y los resultados mostraron que casi un cuarto de los padres y madres (12,5%) tenían seria dificultad para reconocer los estereotipos de género.

Las familias transmiten estereotipos de género por:

- Expectativas de madres y padres respecto al comportamiento de sus hijos e hijas.
- La forma de tratar a sus hijos, dependiendo de si son niños o niñas.
- Las relaciones entre la pareja (no será lo mismo una familia en la que la madre siempre limpia mientras el padre juega al fútbol con su hijo, que una en la que se repartan las tareas del hogar y el ocio con los niños, etc.)

⁷ Para más información sobre los agentes de influencia (familia, pares, escuela) y otros contextos (comunidad y medios de comunicación), Véase el artículo *Educación para la igualdad de género: Un modelo de evaluación* Madrid (2015: 12-23) en la bibliografía.

Los pares: La relación de amistad con sus iguales se forja en la etapa escolar y puede incluso mantenerse hasta la edad adulta. Los niños se organizan en grupos a la hora de jugar en el recreo y de realizar tareas escolares, basándose en gustos y preferencias, objetivos comunes y formas de pensar similares. Además:

Durante la infancia es frecuente que los niños utilicen juegos o juguetes socialmente considerados apropiados para su género, como puede ser el fútbol o los superhéroes. Esto ocurre también en los grupos de niñas que se divierten con juegos que suelen legitimar el estereotipo femenino como cocinar, limpiar, comprar o cuidar de bebés (Guardo, 2012).

Las relaciones con los iguales son fundamentales, pues aunque la mayor influencia se produzca durante la adolescencia, durante la infancia se relacionan más con pares que con adultos y es en esta etapa cuando empiezan a interiorizar normas, conductas y actitudes y a formarse su propio papel en el mundo, a través de esas relaciones de amistad.

La escuela: constituye la primera institución en la que los niños reciben una educación formal, reglada. El papel fundamental de ésta gira en torno tanto a la propia transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes (con toda la carga cultural que ello supone); como el establecimiento de relaciones estables de socialización con otros adultos y especialmente con los pares. Además, los propios docentes constituimos un modelo a seguir para nuestros alumnos, pudiéndoles influir de manera directa o indirecta en sus motivaciones e intereses, autoestima y en su percepción de autoeficacia, por lo que tenemos el poder de educar para garantizar un desarrollo equitativo entre niños y niñas.

Una educación fundamentada en valores como la libertad, el respeto, la comunicación y la negociación como vía de resolución de conflictos, la cooperación que valore las diferencias, la diversidad cultural y sexuales de las personas de nuestro entorno, fomenta la modificación de los esquemas asimilados de forma rígida en la primera infancia respecto a los géneros (Povedano, 2013:18).

Otros contextos de influencia:

La comunidad: *El informe sobre la eliminación de los estereotipos de género en la UE* realizado por la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género (2012) nos indica que los estereotipos de género androcéntricos siguen vigentes en la sociedad en todos los niveles económicos y etapas de la vida. Dichos estereotipos de género son normas sociales construidas y asumidas en la cotidianidad del entorno más cercano, por ejemplo el barrio donde vive nuestro alumnado.

Asimismo hay estudios como el de Leaper y Friedamn, (2007) que nos indican que la implicación en actividades de la comunidad relacionadas con conductas, estereotipos y actitudes típicas de género (por ejemplo actividades deportivas para chicos y talleres de cocina para chicas) contribuye al desarrollo de diferencias de género en valores, preferencias y expectativas en niños y adolescentes.

Los medios de comunicación: a través tanto de anuncios como de programas de televisión se transmite información estereotipada sobre los roles de género que los niños van asimilando de forma inconsciente, integrándolo en sus opiniones y comportamientos. Si la realidad televisiva coincide con su realidad más próxima, especialmente en su ámbito familiar, esta brecha sexista se vuelve todavía más evidente:

[...] Por ejemplo en la programación que se ofrece desde la televisión se magnifica la juventud y la belleza, se presentan imágenes irreales y estereotipadas de los cuerpos y se representa a mujeres y hombres en roles y ocupaciones estereotipadas de género. Estas imágenes están presentes en telecomedias, programas infantiles, vídeos musicales y anuncios, y a pesar de las duras críticas que se han hecho, los contenidos se han mantenido remarcablemente estables (Signorielli 2001y Povedano, 2013).

8. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA LITERATURA INFANTIL TRADICIONAL

Ruptura versus perpetuación

Para comprender este punto debemos partir del hecho de que la literatura no es neutral, transmite una serie de vivencias, ideología, tópicos, modos de vida... que es reflejo de la experiencia personal de su autor o autora así como de la época en la que fue escrito. Cualquier obra literaria ofrece su particular visión del mundo, se transforma pues en una forma de conocimiento social, ofreciendo determinados modelos de comportamiento en torno a relaciones de poder, sumisión, dependencia, amistad, roles sociales y familiares, resolución de conflictos... El cuento popular ha respondido durante siglos a una serie de problemas y formas de entender la vida, es por tanto un foco de moral específica a través de los cuales se establecían los roles hombre-mujer. Estos estereotipos sobre los roles masculinos y femeninos han ido variando con el tiempo, especialmente de los años 70 en adelante; sin embargo, predominantemente a lo largo de la historia se han presentado modelos sociales sexistas, discriminatorios, entendidos no sólo como un menosprecio y cosificación de la mujer a través de los comportamientos de los personajes femeninos sino también como una obligatoriedad del sexo masculino a aspirar a una posición de poder y a conseguir a toda costa sus objetivos, con el sentimiento de frustración que implica el no conseguirlo.

Según Ítalo Calvino: “La fuerza emotiva con que los niños y las niñas se identifican con los personajes, les confiere un gran poder de sugestión, que es reforzado por los innumerables y coherentes mensajes que se transmiten” (Ítalo Calvino cit. en Neira, 1993: 2).

La literatura tradicional ha mostrado modelos pobres para las niñas: personajes sumisos que no son capaces de solucionar ningún problema, dependientes siempre de la intercesión de un ser mágico o de un príncipe para salvarlas y cuyo fin último es el matrimonio. En los personajes femeninos parece haber solo dos opciones: ser buena sumisa y guapa o ser mala, libre y fea.

Mientras que los chicos han tenido como referentes modelos masculinos más variados, con personalidades diversas y que son presentados como seres activos, emprendedores, valientes y capaces de resolver cualquier conflicto por sí mismos, por lo que pueden sentir empatía por diferentes personajes y así tener un catálogo de comportamientos más amplio. A continuación muestro una tabla comparativa en la que pueden verse las características de los personajes típicamente femeninos y masculinos de la literatura infantil tradicional:

PERSONAJES MASCULINOS	PERSONAJES FEMENINOS
Variedad de personajes: Príncipes, ogros, ladrones, reyes, niños, gnomos, enanos, gigantes, lobos, dragones...	Dualidad de personajes: Buenos (hadas y princesas) y malos (brujas).
Objetos que usan: Múltiples. Escudos, armas, corceles, cetros, dinero, capas, elementos mágicos, objetos cotidianos.	Objetos que usan: De belleza (peines, espejos, joyas) de laboriosidad (escoba, rueca, hilo y aguja, cubo para fregar, cesta de comida)
Características psicológicas, Actitudes: Valentía, intrepidez, búsqueda activa de soluciones, agresividad, dominación, seguridad, aventura, osadía, libertad, inteligencia, grandes habilidades. Incluso los personajes agresores masculinos gozan de prestigio y/o poder. Como el gigante de “Jack y las judías mágicas”	Características psicológicas, actitudes: Pasividad, sumisión, ingenuidad, timidez, coquetería, docilidad, laboriosidad, mezquindad, superficialidad, dependencia. Los personajes femeninos malvados encarnan los valores más negativos de las personas: Crueldad, mezquindad, envidia, agresividad ambición, egoísmo. Nadie las ama.
Características físicas: Su complexión es muy variada, su físico no es muy significativo y no se hace hincapié en la belleza.	Características físicas: La belleza pasa a ser un requisito imprescindible en las mujeres buenas. Por el contrario si son malas se hace hincapié en su fealdad o se utiliza su belleza para incidir en el egocentrismo del personaje.
Aparecen en... En todas partes, tienen libertad de movimiento, hay por tanto múltiples escenarios.	Aparecen en... Entornos domésticos y/o controlados, aún cuando huyen de su rutina por un peligro o por una situación novedosa acaban en una escena de esta índole. (Blancanieves al huir acaba limpiando la casa de los enanos, Cenicienta vuelve a casa del baile, La bella durmiente se pasa casi todo el cuento dormida en palacio, Blancanieves

Tabla 5. Personajes masculinos y femeninos. Tabla de elaboración propia.

Si abusamos del cuento tradicional estamos reforzando estereotipos que no tienen nada que ver con la época actual y menos con el trato igualitario entre sexos: la pasividad de los personajes femeninos, la belleza como cualidad imprescindible en las mujeres protagonistas, la valentía de los hombres ante cualquier situación, el matrimonio como única aspiración femenina etc.

No se trata de rechazar la literatura tradicional sino de dar herramientas al alumnado para que paulatinamente sean capaces de reflexionar sobre ella y hacer una crítica constructiva de estos relatos, al igual que de cualquier otra obra literaria. Si nos limitamos a trabajar los cuentos tradicionales sin sembrar en los niños unos criterios críticos básicos hacia los estereotipos que promulgan, nuestro alumnado acabará interiorizándolos, pues los asumirán de manera inconsciente.

Dichos estereotipos si son tomados como algo inamovible e incuestionable no solo sustituyen la observación y reflexión personales si no que pueden llegar a impedir las y atrofiarlas.

Para evitar esto podemos usar diversas técnicas como las que nos muestra Gianni Rodari en su obra *Gramática de la fantasía* (1973):

Técnica del “Binomio fantástico”: utilizando un personaje y atribuyéndole un adjetivo que el niño no se espera y que rompe con los roles tradicionales en los cuentos: ogro-hermoso, bruja-buena, príncipe-miedoso, princesa-aventurera...

Técnica de “Qué ocurriría si”... utilizada para poner ejemplos de sexismo en la vida cotidiana de forma comprensible para el niño: si el príncipe quisiera ponerse un día un vestido para estar cómodo en verano, si la princesa no quiere casarse y prefiere ser policía, si Blancanieves decide ir con los enanitos a trabajar a la mina y todos se reparten las tareas domésticas semanalmente etc.

Técnica de “Trasformar historias”: básicamente consiste en cambiar partes del argumento de la historia e incluso el final; consistiría en transformar los aspectos sexistas de un cuento por otros que promulguen la igualdad de género. Por ejemplo, Cenicienta decide ir al baile en harapos porque le han roto el vestido y piensa que el príncipe debe enamorarse de su forma de ser y no de cuan guapa esté etc.

<p><i>Técnica de “Cuentos al revés”:</i> se trata de cambiar los roles de los personajes. Por ejemplo el lobo es bueno y Caperucita mala, ello se podría aplicar al sexo de los personajes pidiendo al alumnado que invente una historia, para pasar a cambiar el sexo de todos los personajes; expresando los sentimientos que nos producen, si vemos la historia coherente etc. En definitiva, se trata de que reflexionen sobre que los estereotipos les limitan para hacer lo que ellos desean.</p>
<p><i>Técnica del “¿Y qué ocurre después?”:</i> imaginando todos juntos qué sucede en el cuento en lugar de conformarnos con el “y fueron felices y comieron perdices...”: Quizás Blancanieves consiga un trabajo en el zoo de la ciudad y el príncipe se quede limpiando el palacio y cuidando de los niños porque prefiere el trabajo doméstico. Quizás el príncipe y la princesa discutan a veces por no estar de acuerdo, pero siempre arreglan sus diferencias hablando y restando al otro etc.</p>

Tabla 6. Técnicas creativas de Gianni Rodari (2006)

Los cuentos son un recurso muy valioso puesto que mediante su narración y realización de actividades posteriores los niños pueden comenzar a conocer diversos problemas de la vida a través incertidumbres que se les presentan a los diferentes personajes, trabajar el pensamiento divergente a la hora de resolver los conflictos que se presentan en el libro, ponerse en el lugar de otros, conocer diferentes tipos de vida y sociedades diversas etc. Tal y como dijo Rodari: “Una de las cualidades de los cuentos es la de estimular la fantasía y la imaginación del niño. Los cuentos abren al niño la posibilidad de experimentar situaciones, sentimientos, ambientes que no puede vivir en su vida cotidiana” (en Ventura y Durán, 2008:13).

El cuento, al contar con una estructura lineal simple, lo hace fácilmente entendible para niños tan pequeños; asimismo, su brevedad favorece que se mantenga la atención de los niños, los cuales a tan corta edad necesitan de una actividad constante y estructurada, ya que sus periodos de atención son muy limitados. Asimismo, en los cuentos aparece un conflicto central, que podemos utilizar para educar en valores previniendo determinadas conductas o tratar un conflicto que se haya producido en clase.

A lo largo de la narración los niños pueden verse identificados con personajes y/o situaciones que se presentan, por lo que el trabajo con cuentos también les ayudaría a contar con una especie de catálogo interior de recursos para actuar ante diversas situaciones en su vida, al recordar como actuó dicho personaje ante la misma situación, muy al hilo de lo que proponen las obras psicoliterarias.

Los personajes de los cuentos, a su vez, ayudan a los niños de infantil a iniciarse en la comprensión de conceptos abstractos como la bondad, la maldad, la tristeza, la inseguridad, la valentía...conceptos que de otra manera sería muy difícil de explicar, pues su comprensión no se alcanza hasta los 12 años en adelante (período de las operaciones formales) si tomamos como referencia el modelo de desarrollo cognitivo de Piaget.

Si a todo ello le sumamos que el cuento se convierte en un instrumento muy eficaz para que los niños satisfagan su necesidad de expresarse, desarrollen su imaginación y creatividad, aprendan a relacionarse y a socializar... acabaremos siendo conscientes del poder del cuento como herramienta educativa en el desarrollo integral de los niños y en la importancia de trabajar las obras literarias desde un prisma de igualdad.

Al igual que no queremos que se instalen en nuestros colegios las semillas de la xenofobia, el racismo, la intolerancia religiosa, la violencia... tampoco debemos dejar que crezcan aquellas que impidan el desarrollo integral de nuestros discentes por cuestiones de género.

9. PROPUESTAS PARA LOS DOCENTES QUE QUIERAN TRABAJAR CON CUENTOS COEDUCATIVOS

La escuela como agente de cambio hacia una educación no sexista.

Como docentes, el análisis del sexismo y de los aspectos que deben ser cambiados no es más que un primer paso para comprometernos por una sociedad más equitativa que pugne por una igualdad verdadera; pero sin el compromiso de llevar a cabo medidas y prácticas en nuestras aulas y escuelas sólo se queda en una bonita pero fútil declaración de intenciones. A través de mi modesto estudio animo a los docentes a que se preocupen por aquellos aspectos del día a día que estamos descuidando y que perpetúan los estereotipos sexuales; así como que se den cuenta de la gran ventaja con la que contamos los docentes que trabajamos en el ámbito de la educación infantil: el espíritu animista e imaginativo del niño que le hace concebir miles de realidades distintas, sintiendo que todo en este mundo es posible.

El niño vivirá en una época en la que podrá dar vida a lo inanimado porque no existen para él fronteras entre lo psíquico y lo físico, entre su yo y el de los otros. Para los niños, a la hora de hablar o jugar, las cosas y los seres se transforman en personajes vivientes, de tal suerte que pueden sentir y realizar las mismas acciones que las personas. En su limitado mundo de percepciones la realidad entera adquirirá vida. Como en un bloque de erráticos colores se mezclarán las cosas, los seres, los objetos, enlazados con la misma valencia afectiva (Deval, 1975:42).

Aprovechemos, pues, esa capacidad de sorprenderse y de ir conociendo afectivamente el mundo para sembrar actitudes no sexistas a través del recurso de los cuentos. A la hora de trabajar con cuentos coeducativos, exhorto a los docentes que decidan incorporar la igualdad de género a su praxis educativa que se planteen unas cuestiones personales que puedan reflejar sus opiniones antes de llevar a cabo un trabajo continuado en el aula, para que de alguna manera ese bagaje personal a menudo cargado de estereotipos culturales sexistas que repetimos de forma más o menos inconsciente, pueda ser modificado con el trabajo coeducativo en el aula y seamos conscientes de ello.

De esta manera, al final de un período determinado, por ejemplo un curso escolar, podremos reflexionar sobre cómo ha cambiado nuestra percepción del sexismo y de la adquisición del desarrollo de la identidad personal al volver a plantearnos las mismas preguntas. Así, para conocer el estado de la cuestión, podríamos plantearnos las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo cree usted que se desarrolla la identidad de género? (Innatismo, socialización...)
- ¿Qué le parece el hecho de trabajar a nivel preventivo el sexismo y la igualdad de género en las aulas de educación infantil?
- ¿Piensa que se trabaja lo suficiente este tema en nuestras escuelas? ¿Y en el aula de educación infantil?
- ¿Piensa que el trabajo en el aula en torno a la lectura de cuentos coeducativos puede ayudar a cambiar la visión que tienen los niños sobre su rol en la sociedad como hombres y mujeres?
- ¿Cree que el trabajo prolongado en las escuelas en torno a la coeducación puede contribuir a la verdadera igualdad entre hombres y mujeres en la sociedad?

Como ya he indicado, al finalizar el curso lectivo nos plantearíamos estas y otras preguntas para ver hasta qué punto nuestra concepción de identidad de género e igualdad ha cambiado. A modo de ejemplo adjunto un cuestionario que le fue entregado a la tutora del aula donde realicé la experiencia y que refleja su percepción al iniciar y finalizar el estudio (véase anexo 1).

Una vez que como docentes hemos decidido comprometernos en trabajar la igualdad de género, podemos valernos del uso de cuentos coeducativos.

Para ello deberemos reflexionar sobre qué tipo de cuentos tenemos en nuestra biblioteca de aula. A veces, a la hora de escoger un libro nos basamos en la edad de nuestros alumnos, en que los relatos respondan a centros de interés, que desarrollen aspectos como la lógica, el conocimiento del entorno, la imaginación, enseñanzas morales... pero nos olvidamos analizar si a través de ellos se perpetúan valores sexistas a través de la presentación de modelos sesgados de los roles hombre-mujer.

A veces estos valores son tan sutiles que son difíciles de percibir a simple vista, por lo que podemos tomar como orientación aquellas referencias que nos propone el proyecto “*Coeducamos: sensibilización y formación del profesorado*” (Consultar anexo 2) a través del cual nos resultará más fácil elegir los libros que compongan nuestra biblioteca de aula y escolar. (Consultar anexo 3).

Pero, ¿qué hacemos en estos tiempos de crisis económica en los que no se nos permite renovar tan fácilmente el material de nuestra aula? Si bien es cierto que a la hora de recomendar materiales a los padres debemos guiarnos por una visión coeducativa, no se trata de eliminar los cuentos tradicionales de nuestras vidas, si no de sembrar ese espíritu crítico y reflexivo en el alumnado para que discierna por sí mismo si tanto lo que sucede en el cuento como su resolución son las opciones que el elegiría en su vida. Para ello podemos llevar a cabo una serie de técnicas propuestas por Gianni Rodari que han sido explicitadas en el apartado anterior (*El binomio fantástico. Qué ocurriría si..., transformando historias, cuentos al revés y qué ocurre después...*)

Además, podríamos analizar con los niños el lenguaje usado en los cuentos para darnos cuenta de que ese cuento no excluye ni menosprecia a nadie, hacer un concurso de nuestras frases o palabras preferidas (ej.: y desde aquel día fueron amigos para siempre, aunque discutiesen de vez en cuando...) y de nuestras palabras o frases menos queridas (ej.: el deber de toda princesa es ser limpia y obediente...) a la vez que contamos y leemos cuentos alternativos en consonancia con la psicoliteratura, en los que aparecen personajes y vivencias que promulgan valores de igualdad, tolerancia, respeto, justicia, paz, amistad, amor... valores éticos universales.

Al fomentar en los discentes una lectura que ya no solo los anime a leer si no a leer en igualdad, hace que les estemos proporcionando unos recursos valiosísimos para su vida, pues les permitirán aprender a diferenciar una situación sexista de una no sexista, a decantarse siempre por la igualdad, por lo que es más justo para todos y a decir NO ante las injusticias.

10. LA LITERATURA INFANTIL ACTUAL

Un camino todavía en construcción.

Como hemos visto con anterioridad la literatura infantil tradicional ha presentado durante muchos años patrones cerrados, intocables, que hacían perpetuar un modelo social de segregación sexual, movido por intereses de índole patriarcal.

Tras una serie de textos e imágenes alusivas aparentemente inocentes, se esconden una serie de estereotipos que contribuyen a perpetuar la desigualdad de género. Así, en el cuento tradicional encontramos textos como el siguiente en el que se nos muestra a una Blancanieves hermosa, despreocupada y entretenida con las labores del hogar, atribuyéndole los roles de mujer sumisa, complaciente y feliz por entregarse a labores femeninas para agradar a los guerreros, “Mientras todo esto ocurre, la princesa no se aburre; ella gobierna el hogar, lava, plancha, hace de guisar... procura agradar a todos, la tratan con buenos modos, y los días van pasando, ya al galope, ya volando (Pushkin, 1833)⁸.

En el mismo cuento podemos encontrar cómo los guerreros se enamoran de su belleza y su sumisión y al confesárselo y pedirle matrimonio esta responde:

- Nobles caballeros ¡Hermanos míos, que Dios me castigue si miento! ¡No puedo complacerlos! ¡Ya estoy comprometida! No puedo escoger entre vosotros. A mis ojos, todos sois valerosos e inteligentes. Os quiero mucho a todos. Pero estoy prometida para siempre a otro, pertenezco al Príncipe Elissei... (*Ibidem*).

Como se puede ver en un mismo párrafo se nos muestran características propiamente masculinas en el cuento tradicional como son la valentía y la inteligencia a la vez que se nos muestra a Blancanieves como una pertenencia del príncipe, al que le debe fidelidad. Estos son solo dos meros ejemplos de perpetuación de roles en la cuentística tradicional a través del lenguaje utilizado, pero si nos parásemos a analizar una obra tradicional tras otra, de seguro encontraríamos muchos más ejemplos de ello.

⁸ Versión rusa de *Blancanieves*. *LA ZAREVNA MUERTA Y LOS SIETE GUERREROS* de Alexander Pushkin (1833).

Asimismo, las imágenes presentes en los libros son otra forma más de perpetuar estereotipos de género, como así nos muestran diversos estudios llevados a cabo a sobre la imagen de la mujer en la literatura infantil y juvenil.

Destaca el estudio realizado por Adela Turin y Silvie Cromer en 1996 en el que se analizaron varios libros y cuyas conclusiones quedaron plasmadas bajo el título: “¿*Qué modelos para niñas?*” en el que se expone como se perpetúan los esquemas de fuerza-debilidad en hombres y mujeres: las imágenes de los libros muestran a mujeres realizando tareas domésticas (cocinando, barriendo...) con el delantal puesto y arreglándose para la llegada de su marido, siempre cuidando de los niños pequeños y advirtiéndoles que no molesten a papá cuando llegue. Mientras, los hombres realizan una gran variedad de actividades: conducen coches, trabajan, salen con amigos o traen dinero a casa⁹.

Lo mismo sucede con el género infantil: las niñas son vistas ayudando a mamá acompañadas de animales domésticos como el gato; (animal de interior considerado como infiel, misterioso, traidor (Características atribuidas al sexo femenino) siempre pulcras con sus vestiditos immaculados y los niños son vistos jugando en la calle con otros niños, ensuciándose, viviendo aventuras y relacionándose con animales como los perros considerados animales de exterior, leales, fieles, activos.

Afortunadamente esta visión de los roles femeninos y masculinos ha ido cambiando con el devenir de los tiempos. Fue a raíz de la década de los 70, acompañando a los propios cambios sociales de la época. El inicio se sitúa aproximadamente entre 1970- 1975.

En 1970 la ley general de educación recogió las primeras reivindicaciones de igualdad desde la derogación de la segunda república y en 1975 se declaró el año internacional de la mujer, publicando la UNESCO un documento titulado: “*Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*” que fue distribuido y trabajado en colegios y demás centros de enseñanza de índole público y promovidos por colectivos de mujeres docentes, que consideraban imprescindible que una de las finalidades de la escuela fuese educar para la igualdad, para eliminar los prejuicios sexistas.

⁹ Consultado en la web: www.fundaciongsr.es/pdfs/1cifras.pdf a 4 abril de 2014.

Gemma Lluch, recordando palabras citadas en el curso de formación de monitoras/es de coeducación organizado por el instituto de la Dona de Valencia (4-6 junio de 1987) afirma:

El sexismo se define como la opresión y la explotación sistémica del ser humano sobre la base de su pertenencia al sexo femenino; la represión de las personas basada en una definición cultural de la femineidad y la masculinidad que impiden al ser humano realizar todo su potencial, la utilización de un lenguaje masculino que engloba y anula cualquier aspecto femenino de la realidad y que refuerza la segregación mediante los nombres de las personas y la adjudicación de roles sociales diferentes y discriminatorios para niños y niñas (1989:15).

Con el tiempo fueron desarrollándose diversos estudios como el del *Feminario*, el cual tenía como línea de trabajo analizar los estereotipos creados hasta la fecha, que se transmiten por manifestación cultural y por el propio lenguaje, analizando diversas obras literarias, en él se nos indica:

No pretendemos que el descubrir nuevos elementos sexistas en un libro signifique que haya que desecharlo, ya que puede tener otras cualidades que justifiquen continuar usándolo. Tampoco pretendemos que un libro no sexista sea automáticamente adecuado, interesante, estimulante o esté bien escrito. [...] lo que importa es la perspectiva desde la que el escritor o escritora representa el personaje o la situación [...] debemos presionar a editoriales para conseguir libros y materiales escolares no-sexistas (Lluch, 1987:18).

El número de estudios relativos a identificar estereotipos de género fue muy diverso por lo que destacaré la importancia de dos figuras clave en la lucha por la eliminación de estereotipos de género: Teresa Colomer y Adela Turin.

Según Teresa Colomer, que analiza un corpus de 150 obras publicadas en España, señala en la revista *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*:

El cambio social que ha experimentado la mujer en las últimas décadas se refleja en la literatura infantil. Sin embargo, según la autora, se ha producido un abuso de la imagen de la mujer como figura materna que satisface las necesidades físicas y afectivas de los niños en las obras para niños entre cuatro y ocho años. Pues tras unos textos que aparentan ser inofensivos y cándidos se esconde un fondo de segregación sexual patriarcal, que se perpetúa si concebimos y relegamos a la mujer solo al ámbito doméstico, mientras que el varón ostenta la libertad que desea (1994: 57).

Por otro lado, destaca Adela Turin con la propuesta de colección de cuentos *Della parte delle bambini* (1975-1980) que fue traducida al español con el nombre *A favor de las niñas* y que se convirtió en una colección de cuentos de referencia para la coeducación y la igualdad, traducida a múltiples idiomas. En dicha colección, cada libro representa una realidad distinta de la mujer, sometida al sometimiento al varón. Así por ejemplo, En *Rosa Caramelo* vemos a unas elefantitas que no pueden jugar con los chicos elefante para no mancharse, en *Arturo y Clementina* una tortuga maltratada psicológicamente por su compañero etc.

Todas las historias acaban con un final feliz para los personajes femeninos, que se liberan de la carga social que les imponían a través de su valentía y su creatividad, en unos libros que siguen en todo momento la estructura propia del cuento tradicional.

Fue a raíz del trabajo de autoras y autores comprometidos como Adela Turin y Teresa Colomer, que aún hoy en día trabajan por erradicar las actitudes sexistas y discriminatorias de los libros dirigidos a la infancia; que muchos docentes y autores se implicaron a la hora de favorecer valores sociales no discriminatorios, comenzando a buscar y crear obras alternativas de carácter igualitario y progresista, que además de tratar temas en alza como la libertad, la educación para la no violencia, la no discriminación por razones de raza, religión... trabajasen por la eliminación de los estereotipos de género.

Hoy en día continúa esa lucha por la verdadera equidad entre géneros y aunque hay autores valientes y comprometidos con la igualdad de género aún podemos encontrar que se sigue utilizando mucho en el aula el cuento tradicional, bien por comodidad, bien arrastrado por la propia tradición cultural que nos envuelve. No es que esté mal trabajar con los cuentos de siempre, sino que lo que nos falta es sembrar en el niño ese espíritu crítico que le haga plantearse sucesos que acontecen en la historia narrada, discernir puntos de vista, poner en marcha su creatividad para concebir personajes y sucesos de una manera igualitaria, así como plantearse si ese es el modelo más correcto que nos pueda guiar en nuestras vidas. Ese hándicap viene reforzado por la industria cinematográfica, especialmente la compañía Disney, aún asentada sobre esos estereotipos.

Todos los niños disfrutaban del visionado de una película de dibujos animados pero, ¿qué valores estamos sembrando en ellos cuando nos limitamos a ponerles películas como *Cenicienta*, *la Bella Durmiente*, *Blancanieves*... que promueven valores sociales caducos, que no otorgan el verdadero protagonismo a las mujeres y que obligan a los príncipes a ser sus salvadores eternos? Por ello, cuando elijamos una película para los niños, al igual que cuando se trata de un cuento o lectura, podremos seguir una serie de pautas para darnos cuenta de si ese material con el que nos planteamos trabajar es o no sexista y por tanto adecuado o inadecuado (Consultar anexo 2).

Junto a esa búsqueda incesante de ruptura de roles tradicionales que se inició en los 70 y continúa hasta nuestros días, se ha incurrido en el error de atribuir a los personajes femeninos características que hasta entonces habían sido predominantemente masculinas. Según Gárate:

Se orientaron hacia la creación de nuevos estereotipos en los que todo lo masculino es positivo y las niñas lo tienen que adoptar. Produciéndose así un intercambio paulatino de roles que llega hasta nuestros días, en el que las mujeres realizan actividades de hombres, son rudas y valientes y los hombres se han ultra sensibilizado, siendo miedosos y llorones. A la hora de producir un libro no sexista no se trata solo de limitarse a intercambiar los roles tradicionales, no vale con que sea ahora la mujer la que trabaje y el hombre se quede en casa, si no hay una explicación racional que lo justifique y que pueda entender el niño (2007).¹⁰

Habría que explicarse entonces: Quizás la mamá del cuento trabaje fuera en un laboratorio porque haya estudiado química y el Papá se quede en casa a cuidar del bebé porque, prefiriendo encargarse ellos de su cuidado, se hayan puesto de acuerdo así, ya que el sueldo del padre era inferior a la de la madre o porque por el tipo de trabajo que tiene le permite trabajar desde casa etc.

¹⁰ La referencia digital está en la bibliografía final: “manual: estereotipos y coeducación” A 4 de abril de 2014.

Desde el ámbito escolar se trataría pues de comprometernos a realizar un trabajo reflexivo y crítico de manera continuada a lo largo de la escolaridad obligatoria, que favorezca el uso de literatura no sexista pero que también trabaje por transformar el cuento tradicional. ¿Cómo? Contraponiendo personajes y los roles que se le han atribuido en el pasado según su sexo, descubriendo si las relaciones entre hombres y mujeres son respetuosas, si el grado de inteligencia y poder es equitativo entre ambos, si el grado de protagonismo de personajes masculinos y femeninos, así como si ambos son libres de manifestar sentimientos, pensamientos y de actuar libremente en la historia. En definitiva, no vale darlo todo por hecho en un cuento atribuido como “no sexista”, si no que se requiere de una explicación lógica y coherente para con la sociedad equitativa por la que estamos trabajando.

Podemos encontrar títulos aparentemente coeducativos como el de *El príncipe Ceniciento* de Babette Cole (1990) en el que encontramos los roles tradicionales cambiados: Ceniciento es un príncipe poco usual, desgarrado, sucio, que tiene tres hermanos que le explotan; un hada torpe le ayuda para que vaya al baile pero sin querer le convierte en una morsa peluda en bañador. Como no cabe por la puerta de Palacio decide volver a casa en autobús donde espera una princesa llamada LindaPasta que se pega el susto de su vida al ver a ese horrible monstruo peludo. Pero dan las 12, el hechizo se termina y Ceniciento recupera su forma normal, perdiendo los pantalones del susto. Empieza entonces una odisea por encontrar al dueño de esos pantalones...

¿Qué estamos consiguiendo con un relato que nos presenta a una princesa hermosa y rica como grandes atributos, que se enamora del príncipe solo cuando recupera su forma normal, su forma agradable a la vista y no antes? ¿Acaso es un final apropiado perpetuar el mismo final de siempre? O sea, ¿Por qué tiene que casarse con la princesa y ser ricos y famosos por siempre jamás? ¿Acaso la riqueza y la belleza física son los valores más adecuados a incentivar en nuestro alumnado? ¿De verdad trata de constituirse como un cuento coeducativo o simplemente sigue la moda de intercambiar roles, perpetuando el mismo modelo sexista de siempre pero con distinto formato?

Si nos paramos a reflexionar a raíz del ejemplo del cuento *El príncipe Ceniciento*, no todos los libros estipulados como no sexistas realmente lo son.

El objetivo común a la hora de llevar a cabo una obra literaria infantil no sexista debe ser la de promulgar un espíritu de lucha social, de trabajo conjunto para lograr una verdadera “desintoxicación androcéntrica” de los cuentos y una verdadera igualdad entre hombres y mujeres que no les obligue a identificarse con unos roles u otros, si no que cada uno sea libre de actuar como desee según su propia identidad personal tal y como promulgaba Judith Butler en su teoría deconstructiva y antiesencialista del género.

Para que esa explicación resulte racional para el imaginario colectivo y se halle reflejada en la literatura de nuestros niños y jóvenes hace falta que el propio entorno demande este tipo de literatura, porque hayan sido capaces de experimentar e interiorizar en sus vidas situaciones no discriminatorias.

Al fin y al cabo, una obra literaria es reflejo del tiempo en el que fue escrita, de ahí que los libros para niños no puedan ser un reflejo artificial de lo que es la sociedad en sí; ahí radica pues la clave, en la importancia de educar para la igualdad, para que esos niños demanden a sus padres libros coeducativos y para que cuando esos niños crezcan y tengan a su vez hijos, elijan para ellos esta misma clase de historias y no las que promueven modelos sexistas caducos.

No debemos olvidar que los libros infantiles son un producto comercial más de nuestra sociedad capitalista, que implica una inversión de capital y que esta sea recuperada con la venta posterior del libro, por lo que este debe ser bien acogido entre los lectores y en edades tan tempranas, especialmente por los padres de los niños, ya que son quienes los compran. De ahí que los cambios en la literatura infantil respecto a determinados valores como la igualdad de género, hayan ido en consonancia de la propia evolución de las sociedades donde son escritos.

Afortunadamente actualmente casi nadie elegiría para sus hijos o alumnos una obra literaria llena de discriminaciones raciales, religiosas, xenófobas etc. Pero muchas veces no nos planteamos si el cuento elegido perpetua valores sexistas; quizás porque muchos de esos valores han sido interiorizados por las personas desde su primera infancia y por ende, apenas son percibidos como tales.

El problema, pues, no está en que los autores no estén motivados en crear obras no sexistas si no en la propia demanda de la sociedad. Mientras haya algún tipo de sexismo en nuestras vidas ello quedará reflejado de alguna manera, consciente o inconsciente en nuestras obras literarias; esa es la barrera que hay que derribar y no puede ser de otra manera que trabajando todos juntos: educadores, familias, editoriales, autores, ciudadanos... hacia el mismo fin: lograr una verdadera igualdad de género en nuestras sociedades y proyectar esa búsqueda de la igualdad en nuestros niños.

Como dice un proverbio africano: “educar es tarea de toda la tribu”.

11. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: TABLA RESUMEN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

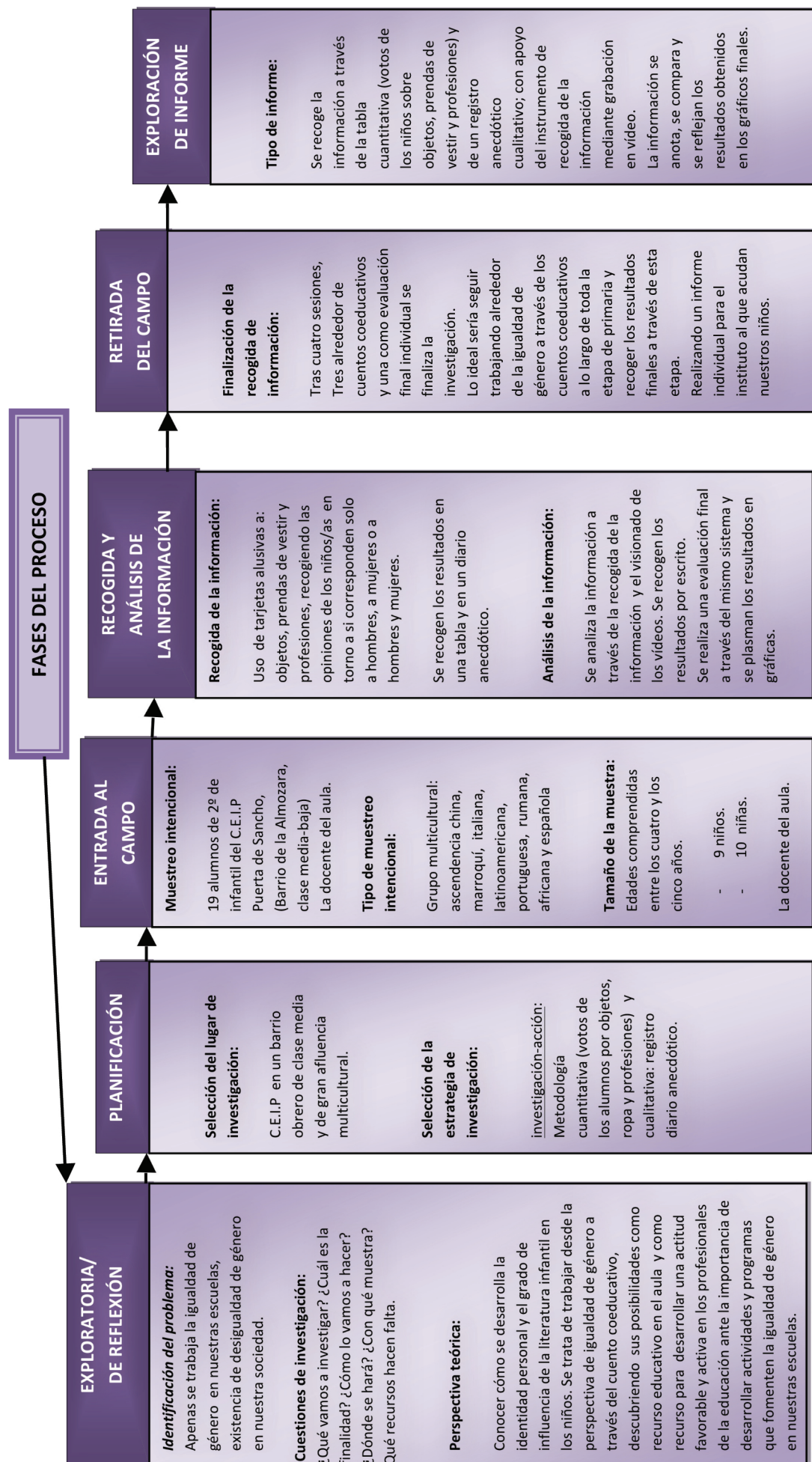


Tabla 7. Resumen del proceso de investigación-acción.

Cuestiones básicas:

¿Qué se va a investigar? ¿Cómo se va a realizar dicha investigación? ¿Quiénes son los participantes de la intervención?

Participantes: - 19 niños de segundo curso de infantil.¹¹

-La profesora del curso.

Tomando como referencia los planteamientos teóricos expuesta en los puntos anteriores:

Propósito

El propósito-de este trabajo de investigación es el de intentar demostrar que los cuentos coeducativos son una herramienta eficaz para trabajar la igualdad de género en nuestras aulas, así como que es posible cambiar las creencias de los niños sobre identidad de género mediante un trabajo continuado en el aula.

Instrumentos

Propongo un corpus de lecturas coeducativas a un grupo de 19 alumnos de cuatro y cinco años de edad (2º de infantil) en un colegio de gran afluencia multicultural y clase social media, que han visto acuciados sus problemas económicos debido a la crisis económica.

Pretest y Postest: Se propusieron un serie de preguntas previas mediante el uso de imágenes (Véase tarjetas en anexo 4) para que los niños indicasen si estas hacen alusión a objetos, prendas de vestir y profesiones propios de un sexo u otro o de ambos.

¹¹ La utilización del nombre real de los niños y niñas ha sido permitido. Consciente de que no se deben utilizar en una investigación los nombres propios de los sujetos participantes, en este caso responden a la realidad; puesto que he obtenido autorización de los padres y tutores de los niños.

Tras la lectura y trabajo de los libros escogidos, se comprobó, en una evaluación final, si la lectura de dichos cuentos ha influenciado a los niños, de manera que estos hubiesen variado sus opiniones hacia una posición más igualitaria y menos estereotipada en torno a los roles hombre-mujer.

En cuanto a la docente, su papel fue el de observadora. Al acabar el estudio se le realizó una entrevista para observar si su concepción respecto a la adquisición de la identidad sexual había cambiado, así como sus opiniones respecto al hecho de trabajar con cuentos educativos en el aula y al propio desarrollo de las sesiones realizadas.

Diseño de la investigación: la investigación-acción ¹²

El tipo de investigación escogida ha sido la investigación-acción, a través de la cual se combina el método cuantitativo y cualitativo. Es el método más adecuado cuando el investigador no solo quiere conocer una realidad o problema específico sino que desea resolver o mejorar esa realidad educativa.

El término "investigación-acción" proviene del autor Kurt Lewis y fue utilizado por primera vez en 1944. Describió una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales. Mediante la investigación-acción, Lewis argumentaba que se podía lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales.

Existen diversas definiciones de investigación-acción; así por ejemplo Elliot (1993), el principal representante de la investigación-acción, la define como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos.

Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

¹² Sigo las teorías de Lewis, Elliot y Kemmis publicadas en el artículo “La docencia a través de la investigación-acción”, *Revista Iberoamericana de Educación* (2004) Véase bibliografía final para más información.

Con Kemmis (1984) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado,alumnado o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas; su comprensión sobre las mismos; y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, en este caso).

Según Rincón (2000), la investigación acción se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación permanente.

Este tipo de modelo tiene una serie de características:

- **Práctica:** los resultados obtenidos no sólo tienen importancia teórica para avanzar en conocimientos en el campo social, si no que conducen a mejorar las prácticas. En este caso la metodología docente, así como las prácticas a realizar en torno a una educación no sexista que pugne por una igualdad de género verdadera en nuestras escuelas.
- **Participativa y colaborativa:** al investigador no se le considera un experto si no un co-investigador que investiga con y para la gente. En este estudio investigo yo, docente en prácticas con la colaboración de la docente del aula y los propios alumnos.
- **Emancipatoria:** enfoque simétrico, no jerárquico; es decir, todos los participantes establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación. Todos los niños participaron y se les animó a realizar una reflexión conjunta e individual pero respetándose en todo momento sus opiniones.
- **Interpretativa:** no hay respuestas correctas o incorrectas. Se trata de buscar soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. En este caso el trabajo con cuentos y el uso de tarjetas para mostrarles a los niños otros puntos de vista diferentes a los suyos.

- ***Crítica:*** no sólo se busca mejorar la situación del aula en torno a lograr una verdadera igualdad de género si no que se buscan mejorar las prácticas docentes y actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos. Al cambiar nuestro ambiente, somos cambiados en nuestro proceso, tal y como puede verse en la actitud de la docente, quien pasó de tener una concepción de identidad de género innatista a una más aperturista hacia la influencia del entorno en dicho proceso.

La investigación-acción apunta a la transformación de la realidad en un esfuerzo por mejorarla y asegurar de esta manera que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su propia historia. Según la aportación de Joel Martí en el libro “*la investigación social participativa*” El eje central de la investigación-acción debe plantearse como un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se reorganiza la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto, configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados en un contexto investigativo abierto y procesual (2000: 50-52).

La evolución de la investigación puede verse en la tabla resumen sobre el proceso de investigación-acción al comienzo del apartado once (tabla 7).

¿Cómo se han recogido los datos? Muestreo, Tipo de observación e instrumentos elegidos.

La observación escogida fue la participante en contextos naturales (en este caso el aula) pues existió una interrelación entre el observador y los observados que no cambió la manera natural de actuar de los sujetos observados. Asimismo, es un estudio ideográfico pues entre los individuos objeto de estudio, los participantes (los 19 niños), existe un vínculo estable: misma edad, miembros de la misma aula, colegio y barrio, intereses similares etc.

La investigación se realizó en un período de tres meses en cuatro sesiones, aunque lo ideal sería que se hubiese planteado un seguimiento continuo, es decir, se trabajase la igualdad de género durante todo el curso y en general en toda la escolaridad obligatoria y así observar los resultados y mejoras que se van alcanzando de una manera más objetiva.

La **recogida de información** se efectuó utilizando la observación directa participante así como diversos instrumentos, previstos en el diseño de investigación del propio plan de trabajo. Para la recogida inicial de información en torno a objetos, prendas de vestir y profesiones se ha utilizado una tabla cuantitativa en la que quedan registradas las opiniones de los niños. Sin embargo, la importancia es de índole más cualitativa que cuantitativa pues a través de las grabaciones en vídeo se anotó con posterioridad las opiniones y justificaciones de los niños sobre las respuestas dadas en torno al uso de cuentos tarjetas (Registro anecdótico). Finalmente, se realizó una evaluación individual cualitativa a través del uso de tarjetas y de preguntas formuladas a los niños sujetos de este estudio.

SESION 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	EVALUACIÓN FINAL
Periodo: Semana del 24 de marzo.	Periodo: Semana del 14 de abril.	Periodo: Semana del 5 de mayo.	Periodo: dos periodos diferenciados. - <u>Primer grupo de niños evaluados:</u> 5 de junio. - <u>Segundo grupo de niños evaluados:</u> 12 de junio.
Instrumentos utilizados: - Tabla de recogida de votos. - Tarjetas de objetos .	Instrumentos utilizados: - Tabla de recogida de votos. - Tarjetas de prendas de vestir.	Instrumentos utilizados: - Tabla de recogida de votos. - Tarjetas de profesiones.	Instrumentos utilizados: Tarjetas: chico, chica, personas; conjunto de objetos, conjunto de prendas de vestir, profesiones.


PERIODO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: 3 MESES


Tabla 8. Cronograma de las sesiones.

PUESTA EN PRÁCTICA

¿Cómo se llevó a cabo el proceso?

Se les indicó que se les iban a mostrar diversas tarjetas de objetos para tratar de averiguar si hay “cosas de hombres” y “cosas de mujeres”... sea cual fuese la respuesta de los niños se trata de preguntarles el por qué, para que razonen la respuesta dentro de sus posibilidades cognitivas y entre todos averiguar si son cosas propiamente dichas de hombres y mujeres (es decir, debido a la propia naturaleza del ser humano) o por el contrario estas diferencias son debidas a la cultura, a la “costumbre”.

Para ello, primero mostré objetos y/o acciones a realizar con dichos objetos y por último profesiones (Véase anexo 4). Así, se podría ver por ejemplo, que hay niñas a las que les gusta jugar al fútbol, niños a muñecas, profesiones de los padres y tareas que lleva a cabo cada miembro familiar en el hogar etc. Los datos obtenidos están siempre sujetos solo a la información proporcionada por los niños, pues se trata de conocer y evaluar la realidad presente en el aula y a raíz de ella trabajar la igualdad de género a través de cuentos. Los datos facilitados por los niños quedan registrados en una tabla (Consultar tablas 11,12 y 13). Para que la actividad no se haga demasiado pesada, realicé una serie de tarjetas plastificadas para cada ámbito (objetos, prendas de vestir y profesiones) que creo pueden dar lugar a un mayor debate según la realidad presente en el centro. A continuación presento la lista de ítems de evaluación, los cuales los niños debían clasificar en: “de hombres”, “de mujeres”, “de hombres y mujeres”:

Objetos: justificación de los mismos.

- ***Cuentos de princesas y cuentos de piratas:*** la elección de ambos pretende ser un ejemplo claro de estudio sobre la discriminación sexual en la literatura. Los primeros suelen ser presentados como una elección exclusivamente femenina, acompañados siempre de un aspecto cándido y colores pastel; limitándose la mayoría de ellos a reproducir roles clasistas, predominando la pasividad de la mujer ante los sucesos acaecidos durante los mismos en textos como los de *Cenicienta*, *Rapunzel*, *La Bella durmiente*...

Siempre se encuentran ante la eterna espera de la llegada del héroe, quien acabará resolviendo sus problemas, en lugar de enfrentarse a ellos por ellas mismas).

En contraposición presento “los cuentos de piratas”, los cuales se ejemplifican con características tradicionalmente designadas como masculinas (valentía, rudeza, fuerza...) y cuyas historias transmiten valores muy opuestos a la pasividad, tales como la búsqueda de aventuras y tesoros; el poder del fuerte sobre el débil (motines, la importancia del capitán, los abordajes, “pasarlos por la quilla”...) la libertad que entraña navegar etc. Se trata pues de discernir qué cuentos prefieren y a qué tipo de públicos (niños, niñas o ambos) designan cada una de ellas.

- **Balón de fútbol:** teniendo muy presente que todos ellos juegan con una pelota en multitud de ocasiones decidí decantarme por un balón de fútbol, ya que suelen ser pocas niñas las que acaban desarrollando el gusto por este deporte, y mucho menos cuando se trata de practicarlo como una actividad extraescolar y/o actividad lúdica.
- **Muñeca:** tradicionalmente característica de los juegos femeninos y número uno de ventas en las campañas de navidad por niñas de todo el mundo. Son menos acogidas por niños, sobre todo a medida que van creciendo. Se trata de observar si los alumnos de 4 y 5 años las siguen aceptando o ya han desarrollado algún tipo de rechazo ante ellas.
- **Garaje y coches de juguete:** tradicionalmente característicos de los juegos y al igual que las muñecas, número uno de ventas (esta vez entre el público masculino). Se trata de ver el uso de los mismos entre las niñas. Para ello le pregunté al alumnado cuál de los dos juegos prefiere (muñecas o coches) y tomaré nota de los resultados.

- ***Coche real:*** esta vez se trata de un elemento de su entorno. Hablamos sobre si conducen los hombres y/o las mujeres, tratando de reconducir el debate para averiguar quien conduce en su casa, si papá o mamá (en el caso de que uno de los dos conduzca).

- ***Bicicleta de apariencia más femenina y Bicicleta de apariencia más masculina:*** a todos ellos les encanta ir en bici, sea con “ruedines” o sin ellos. En esta ocasión se trata de decir si una bicicleta es de chico, de chica o pueden ser utilizadas por ambos sexos. Es clave pues la decoración de ambas bicicletas (uso del color, ornamentaciones...) para ver la posible influencia en los niños. Después de preguntarles se realiza una votación para reflejar su elección personal si tuvieran que elegir una de las dos bicicletas.

- ***Cocina de juguete:*** este elemento está presente en todas las aulas de educación infantil; concretamente en la zona de “juego simbólico” y el disfrute por parte tanto de niños y niñas es claro, por lo que este ítem se limitará a tratar de ver si extrapolan su función y destinatarios a la vida real.

- Aprovechando la gran cogida de los niños y que sobraba tiempo se adelantaron dos ítems: ***Gorra de Angry Birds y gorra de Pepa Pig.*** Todos los niños tienen una gorra y les gusta llevarla, ello lo demuestra la gran afluencia de gorras en las excursiones. Se trata pues de ver su preferencia por uno u otro modelo, los cuales tienen dibujos y colores muy diferenciados entre sí y normalmente son atribuidos a uno u otro sexo.

Los siguientes ítems se corresponden con *prendas de vestir y complementos* que son fácilmente identificables por los niños y fácilmente atribuidos a uno u otro sexo. Se trataba de que los niños opinasen y se realizasen las votaciones sobre los mismos. A continuación se presentaron unas tarjetas que seguro sorprenderán a los niños (tales como que los hombres escoceses llevan falda etc) para mostrar otro punto de vista a los niños y reflexionar todos juntos, de modo que empiecen a entender que no hay cosas propiamente de niños o de niñas si no que son las costumbres que tenemos las que nos hacen actuar de una u otra forma.

- ***Pintalabios, corbata y falda escosa:*** Estos ítems tratan de sembrar una pequeña polémica entre el alumnado, pues se trata de objetos fácilmente clasificables como femeninos (pintalabios y falda) y masculino (corbata).
Para ello y tras la votación se debate sobre cada uno de ellos, mostrándoles fotos que confrontarán sus elecciones previas.
- ***Equipamiento de fútbol:*** para este ítem decidí mezclar dos aspectos: el fútbol, deporte mayoritariamente de gusto y disfrute masculino y el color rosa, propiamente femenino; para observar su reacción ante llevar dicho equipamiento si tuviesen que jugar al fútbol. Tras la votación se les enseñó dos tarjetas en las que hombres y mujeres visten equipamiento de fútbol rosa.
- ***Camisa rosa:*** prenda de vestir “unisex”; si bien es cierto algunos hombres rehúyen de llevar dicho color en sus prendas de vestir. Por ello se trata de que identifiquen si la prenda de ropa sería apta para ambos sexos o solo para uno. En el caso de que hubiese niños que rechazasen el color, después de opinar y votar sobre ello se les enseñaran dos fotos, una de mujer y otra de un hombre; ambos llevando camisas rosas.

Por último encontramos **profesiones**: la elección de dichos elementos se basa tanto en el entorno más próximo del niño (profesiones claramente reconocibles y populares entre los pequeños como la peluquería o la medicina etc) como en el propio animismo infantil en el caso de dos de los ítems: persona con “superpoderes” que salva al mundo y pirata. (Ambas se basan en la gran acogida de este tipo de juegos según la observación previa en los períodos de recreo). Para no influenciar a los niños en sus elecciones personales por medio del uso del lenguaje no se presentarán las tarjetas en femenino o masculino (ej.: barrendero/a) sino que se usará un nombre genérico, en este caso “persona” (ej.: persona que corta el pelo...) para que sean los propios niños los que nombren la profesión y le atribuyan un determinado rol masculino y/o femenino.

La muestra de ítems seleccionados es de doce, las cuales clasificaron en un grupo u otro: profesiones de mujeres, de hombres o de hombres y mujeres. Al igual que en los objetos y en las prendas de vestir, se presentaron una serie de tarjetas con idea de mostrar a los niños otros puntos de vista (véase anexo 4).

Para ello son claves tanto sus experiencias personales previas (profesión de los padres, personas que observan por la calle y/o conocen bien como su médico etc) así como sus propios anhelos sobre su profesión futura.

La lista de profesiones escogida es la siguiente:

- Persona que corta el pelo (peluquero/a)
- Persona que cuida niños. (niñero/a)
- Persona con “superpoderes” que salva al mundo (superhéroe/superheroína)
- Militar.
- Persona costurera o diseñadora de modas.
- Persona que cura personas (medico/a)
- Persona que apaga incendios (bombero/a)
- Persona que trabaja en la construcción (Obrero/a)
- Pirata.
- Persona que cocina. (cocinero/a)
- Persona que conduce autobús y taxi.(Conductor/a)
- Persona que limpia las calles (barrendero/a)

Al tratarse un gran número de tarjetas y para evitar que la actividad se vuelva aburrida, junto con la progresiva pérdida de atención y participación activa por parte del alumnado, son enseñadas y comentadas en tres sesiones diferenciadas, la cuarta corresponde a la evaluación.

Primera sesión: tarjeta de objetos + las dos gorras (11 objetos) y cuento <i>“La mitad de Juan”</i> .
Segunda sesión: tarjetas de prendas de vestir (4) más pintalabios (en total 5) + cuento <i>¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?</i>
Tercera sesión: tarjetas de profesiones (12) + cuento <i>Arturo y Clementina</i> .
Cuarta sesión: evaluación individual (6 tarjetas: chico, chica, personas; objetos, prendas de vestir y profesiones).

Tabla9. Resumen de los recursos utilizados en las sesiones.

Finalmente la tercera sesión se dividió en dos franjas horarias debido a exigencias horarias por parte de la docente del aula y la profesora especialista del área de religión.

Como he indicado anteriormente una vez vistas las tarjetas se debate sobre si cada una corresponde a uno u otro sexo o a ambos. Todos estos elementos corresponden a objetos, acciones y profesiones que forman parte del mundo físico y/o imaginativo del alumnado, para asegurar su identificación y comprensión, obteniendo datos fiables que no den lugar a sesgos importantes en la investigación. Para ello he planteado trabajar con tarjetas de objetos que les resultan familiares y acciones que realizan ellos mismos cada día o las observan en los demás, como las profesiones y la asignación de tareas en el ámbito familiar.

Después de enseñar la totalidad de las tarjetas de la sesión y debatir sobre ellas, se procede a la lectura del cuento escogido. Por último se realiza una actividad relacionada los relatos que complemente la lectura y que ayude a manifestar tanto la comprensión de los mismos como las preferencias de los discentes.

A continuación, sintetizo en esta tabla el proceso de las sesiones:

<p>Sesión 1: Cuento <i>La mitad de Juan</i> + ficha sobre preferencias personales, consistente en rodear los objetos con los que les gusta jugar.</p>
<p>Sesión 2: Cuento <i>¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?</i> + dibujo libre sobre el cuento, pudiendo utilizar solo un color (rosa o azul) a elección del alumnado.</p>
<p>Sesión 3: Cuento <i>Arturo y Clementina</i> + torre de pisos cooperativa. En asamblea y usando los bloques de construcciones de la clase, los niños colocarán por turnos multitud de objetos encima de Clementina.</p>

Tabla 10. Sesiones de investigación-acción.

El cuarto día se evalúan los cambios producidos en los niños. Para ello se realiza una evaluación final individual, en la que a través de tarjetas que agrupan objetos, prendas de vestir y profesiones (Véase anexo4) se toma nota de las respuestas; comparando los resultados finales con los iniciales, para observar posibles cambios en la mentalidad de los niños y justificando así la influencia de la cuentística en el desarrollo socio-emocional infantil.

DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL PROCESO DE I-A EN CADA SESIÓN.¹³

SESIÓN 1. *LA MITAD DE JUAN.*

Sinopsis

El cuento comienza presentándonos a Juan como un niño que viste una camiseta rosa, su bolígrafo favorito es el plateado y no le gusta jugar al fútbol con otros niños, si no que prefiere los cuentos de princesas. Sus compañeros se ríen de él e incluso sus padres le dicen que no se “comporte como una niña”. Juan, cansado de esto, decide enterrar en una caja todo lo que le gusta y así ser un “niño”. Pero siendo un “niño” se aburre mucho, ya que no le gusta hacer lo que hacen los demás (como jugar al fútbol y pegar patadas).

Entonces aparece el hada Menta y le hace mirarse en el espejo: Juan se da cuenta de que sólo se ve la mitad de él y el hada Menta le hace ver que le falta algo.

Los dos vuelven al jardín y desentierran la caja con sus objetos preferidos:

Juan ya es un niño entero. De lejos ven a Mar, una chica que le gusta jugar al fútbol, y Juan le sorprende que le gusten los “juegos de niño”. El hada Menta le corrige y le dice que no hay juegos de niñas o de niños, solo hay juegos de personas y valen siempre que a uno le gusten. El cuento finaliza con Juan jugando con Mar a la pelota.



¹³ Las sesiones realizadas en torno a los tres libros coeducativos pueden consultarse en profundidad en los anexos 5,6 y 7 respectivamente. Asimismo, en el CD adjunto al presente trabajo de fin de grado pueden verse las grabaciones de los niños correspondientes a los cuentos (menos la mitad de Juan que no pudo ser grabado) así como vídeos de las actividades complementarias a los cuentos.

























Transcurso de la sesión.

Se trata de que los niños den su opinión sobre si los ítems de las tarjetas son propios de hombres, de mujeres, o de hombres y mujeres. A continuación votamos.

Como esta investigación responde a los parámetros de la investigación cualitativa y ésta nos exige contemplar todas y cada una de las respuestas de los 19 niños, la consecuencia se traduce en una extensión excesiva; por lo tanto y debido a la normativa del trabajo de final de grado sobre el número de páginas, traslado el material correspondiente al uso de tarjetas y transcurso de la sesión a los anexos (anexo 5). Lo mismo sucederá en las sesiones dos (anexo 6) y tres por el mismo motivo (anexo 7).

Al haber obtenido respuestas tan variadas y con gran calidad de matices, no pueden ser agrupadas y cuantificadas en grupos de respuestas parejos, por lo tanto no pueden ser reducidas a meros gráficos cuantitativos. En los anexos podrá verse la transcripción completa de cada una de las respuestas de los niños en torno a las tarjetas. Me limito pues a mostrar los resultados obtenidos, en este caso en torno a los objetos: cuentos de princesas y de piratas, balón de fútbol, muñeca, coche real, garaje de juguete, gorra de Angry Birds, gorra de Pepa Pig, bicicleta rosa, bicicleta de carreras y cocinita de juguete. Así como a mostrar los ítems cuya respuesta ha sido igualitaria.

Resultados obtenidos en torno a objetos:

ITEMS	RESULTADOS			NOTAS DE INTERÉS:
	 0	 15	= 4	Sólo un niño ha votado que los cuentos de princesas son de chicos y de chicas: Jorge.
	 3	 0	= 16	El trimestre pasado trabajaron el tema de los piratas y les gustó muchísimo.
	 17	 0	= 2	Alexia e Izarbe indican que también es de chicas porque ellas juegan. Alexia se enfada mucho cuando varios niños dicen que solo los chicos juegan al fútbol.
	 0	 17	= 2	Alejandro y Pablo dicen que son de chicos también porque ellos juegan.
	 3	 0	= 16	Las respuestas excluyentes (solo de chicos) son de: Abdelhade, Ismail y Lakami.
	 18	 0	= 1	Solo Izarbe defiende que también las niñas juegan con los coches.
	 19	 0	= 0	Alexia e Izarbe se la pondrían solo si no hubiese otra gorra que ponerse.
	 0	 19	= 0	Abdelhade, Lakami, Alejandro y Javier se ofenden cuando se propone a los chicos usar la gorra.










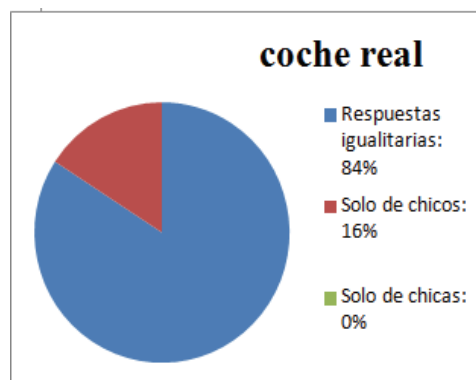
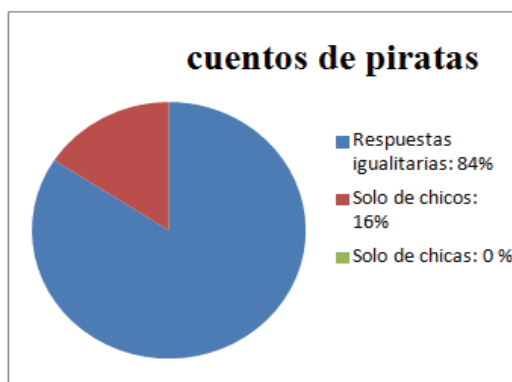
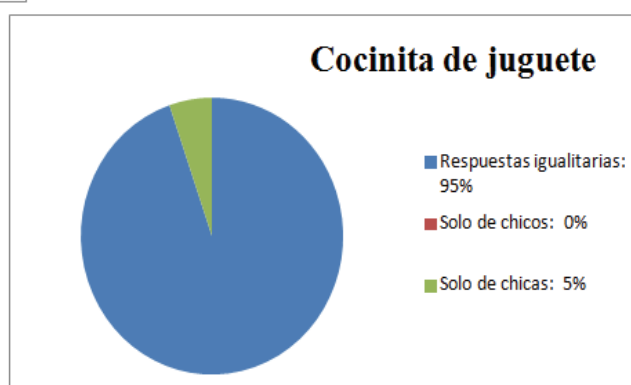
	 0	 19	= 0	Todos los niños excepto Alba y Diana (que no dan razones, son tímidas) insisten en que es solo de chicas porque es rosa.
	 18	 0	= 1	Solo Giulia dice que también es de chicas aunque matiza que prefiere la otra porque "es más bonita".
	 0	 1	= 18	En clase tienen un rincón de la cocinita que adoran. También dan opiniones de su entorno. Mi papa cocina, mi abuelo cocina paella... Abdelhade dice que es solo de "mamás".

Tabla 11. Tabla de votaciones de la sesión 1

Podemos observar que los resultados no excluyentes, es decir, aquellos que responden a ser considerados como objetos tanto para chicos como para chicas son solo tres: los cuentos de piratas, el coche y la cocinita de juguete. Los tres responden a realidades muy concretas de los niños: que el trimestre pasado se trabajase por proyectos en torno al tema de los piratas, que muchos de los padres y madres de los niños conducen y que todos ellos jueguen en el rincón del juego simbólico del aula con la cocinita de juguete.



Los objetos que han sido considerados típicamente **masculinos** son: balón de fútbol (90%), garaje de juguete (95%), gorra de Angry Birds (100%) y bicicleta de carreras (95%).

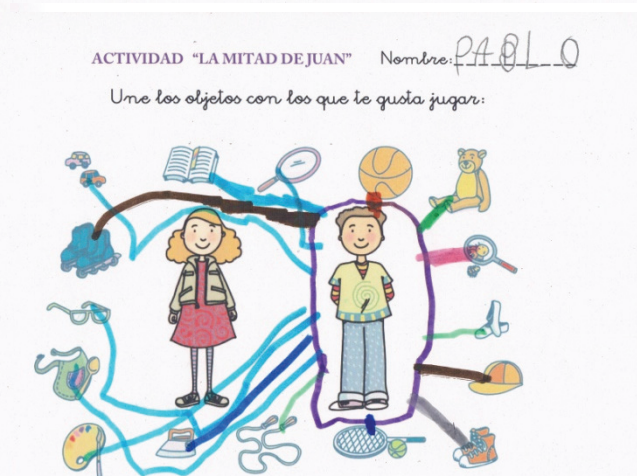
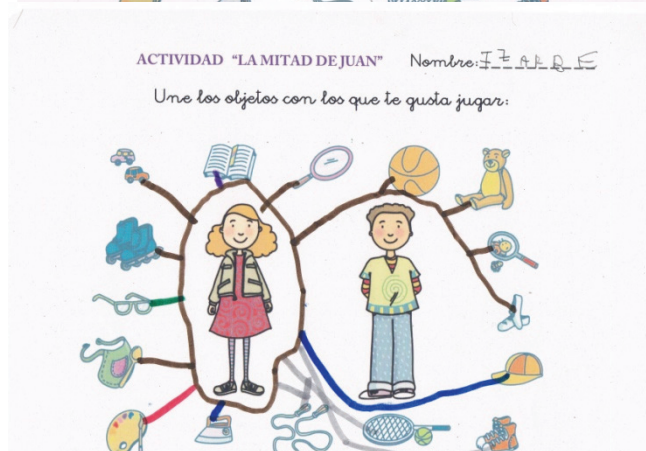


Los objetos que han sido considerados típicamente **femeninos** son: cuentos de princesas (79%), muñeca (90%), gorra de Pepa Pig (100%) y bicicleta rosa (100%).

ACTIVIDAD POSTERIOR AL CUENTO *La mitad de Juan*.

Esta actividad consistió en identificarse a sí mismos como chico o chica y unir con flechas sus preferencias personales; es decir, con qué juguetes les gustaría jugar.

Hay una serie de niños a los que les gusta todo: Elia, Diana, Izarbe, Tatiana, Giulia, Pablo, Valeria, Jorge y Alexia.





Otros tienen prioridades personales y gustos bastante claros:

Aya: es una niña a la que le gusta mucho el movimiento y suele jugar más con los chicos que con las chicas. Podemos observar que le gusta la pelota, los patines, comba, raqueta, lupa para observar bichos y zapatillas ballet. (Todo actividades que implican movimiento). También le gustan los bichos (actividad tradicionalmente masculina) Pintar es su actividad académica preferida, según su profesora; por lo que no es de extrañar que la haya señalado.



Yihao: es un niño al que le gustan mucho los libros. Cuando los demás hacen plastilina el suele preferir coger un libro. Podemos observar que ha rodeado el libro varias veces, también ha rodeado los coches (juguete más masculino) y otros más neutros: el oso de peluche, la pelota, los patines, las zapatillas y la gorra.



Alba: en el caso de esta niña, su elección está muy equilibrada puesto que hay tanto objetos más afines a los chicos (coches, pelota, patines azules) como de chicas (comba, zapatilla de ballet) así como neutros (oso de peluche y paleta para pintar).



Erika: al igual que Alba su elección es variada, sin embargo predominan los juguetes que son tradicionalmente designados a chicas por encima de los demás: delantal de cocina, plancha, comba, zapatillas de ballet frente a patines azules, oso y libro (objetos de carácter más neutro).



Alejandro:

Su elección es también muy equilibrada, eligiendo:

Coches, espejo, pelota, peluche, bichos, gorra, zapatillas, tenis, comba, plancha, paleta de pintar y patines.



Otros parecen desechar lo que no es común en su sexo:

Ismail, Lakami y Abdelhade.

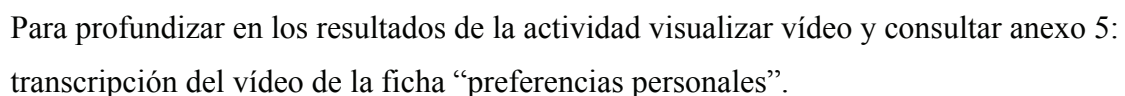
Ismail: elige ítems típicamente masculinos: pelota, bichos, coche y tres más neutros (gorra, tenis y zapatillas). En general elige objetos que implican movimiento, típicos en los juegos masculinos.



Lakami: le sucede como a Ismail y elige: patines, coches, pelota, bichos, gorra (diciendo más tarde que es de Angry Birds) y raqueta de tenis.



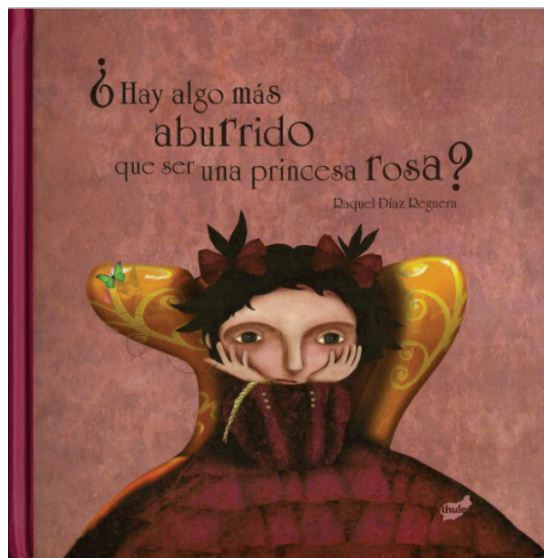
Marcos: elige todos los objetos menos las zapatillas de ballet. Cuando se le pregunta dice que es porque no sabe bailar... aparentemente es una razón muy válida para no haberlas rodeado, pero luego le recrimina a Abdelhade haber unido las zapatillas de bailarina y se indigna cuando Yihao se equivoca y le dice que ha unido las zapatillas de baile cuando en realidad eran las de deporte; por lo que se podría inferir que no las ha unido por considerarlas típicamente un elemento femenino. Sin embargo sí que une otros elementos tradicionalmente “femeninos” como la muñeca, la comba y el delantal... probablemente se debe a que tiene una hermana mayor con la que se lleva muy bien y juegan juntos, compartiendo dichos juegos. Además el padre de Marcos cocina en casa. No puedo estar segura de ello y por dicho desconocimiento real de sus razones decidí incluirlo en esta categoría.



SESIÓN 2. ¿HAY ALGO MÁS ABURRIDO QUE SER UNA PRINCESA ROSA?

Sinopsis

Rosita (en el cuento original es Carlota, pero le cambié el nombre) es una princesa rosa que todo lo tiene rosa: su ropa, su habitación, sus cosas... por lo que está harta de ese color. Rosita no es una princesa al uso, quiere viajar, vivir aventuras y hacer cosas por sí misma y no comportarse como una princesa cursi de cuento. Harta de su situación habla con diversos personajes del reino: su madre, su padre, el hada madrina y los consejeros reales; pero todos ellos inciden en que las princesas solo pueden vestir de rosa, ser obedientes y vivir tranquilas en palacio. Por lo que reúne a todas las princesas de los reinos para quejarse de su falta de libertad.



Finalmente habla una anciana, la más sabia del lugar y da la razón a las princesas de que sean libres y puedan vestir y hacer lo que quieran. Los príncipes azules, preocupados de que les hayan quitado su rol en la sociedad preguntan: - *¿Y ahora qué hacemos nosotros?* -La anciana contesta que ahora podrán vestir de rosa, en una clara alusión de que no hay roles de hombres y de mujeres, si no que la elección está en cada persona.

Resultados obtenidos en torno a las prendas de vestir.

Se trata de que los niños den su opinión sobre si los ítems de las tarjetas son propios de hombres, de mujeres, o de hombres y mujeres: pintalabios, corbata, falda, equipamiento de fútbol y camisa rosa. A continuación votamos.

(Transcurso de la sesión en anexo 6)
















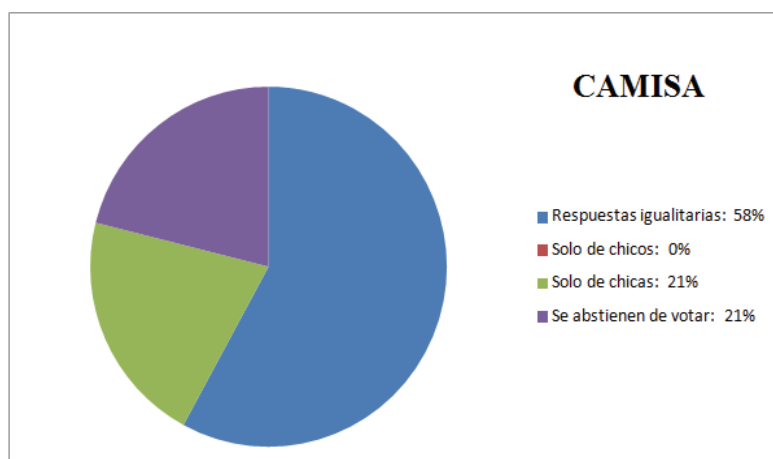
	 0	 19	= 0	Unanimidad. Les cuesta asimilar que un chico se pueda maquillar, parecen ceder un poco Izarbe y Javier pero no se les ve muy convencidos...
	 18	 0	= 1	Es alexia la que defiende que las chicas también pueden llevar corbata porque su hermana tiene una.
	 0	 18	= 1	Muchos se alborotan cuando ven al hombre escocés con falda. Solo Pablo indica que también llevan falda los chicos, en general todos se escandalizan salvo Pablo y Alejandro.
	 18	 0	= 1	Se alborotan, inciden mucho en que por la tele solo juegan hombres, que es cosa de chicos... tras ver las tarjetas ceden aunque inicialmente Alexia es la única que indica que las chicas pueden jugar al fútbol.
	 4	 11	=	4 niños se abstienen de votar. Destaca Abdelhade que dice que solo las mamás (no las chicas) llevan camisa grande (en clara alusión al abaya o vestido musulmán).

Tabla 12. Tabla de votaciones de la sesión 2.

El único ítem algo cercano a una respuesta igualitaria entre sexos es la camisa, con 11 votos. Corresponde a un 58% de niños de la clase y las razones que dan corresponden a su entorno más inmediato (familia).



Los objetos que han sido considerados típicamente de uso **masculino** son: corbata (95%) y equipamiento de fútbol (95%).

Los objetos que han sido considerados típicamente **femeninos** son: pintalabios (100%) y falda (95%).

ACTIVIDAD POSTERIOR AL CUENTO: DIBUJO LIBRE SOBRE EL CUENTO ESCUCHADO.

Esta actividad consistió en hacer un dibujo libre alusivo al cuento. No dio tiempo a realizarla en ese mismo momento, por lo que la docente del aula se mostró voluntaria para hacerla con ellos y grabarlos (ver vídeos en CD adjunto) ese mismo día a última hora.

Todos los niños eligieron el azul para realizar el dibujo libre posterior al cuento, así como todas las niñas eligieron el rosa; por lo que se discierne de ello que las preferencias por el color respecto al sexo de cada uno están muy marcadas. Aspecto que no es de extrañar si tenemos en cuenta que ya desde el momento del nacimiento estamos vistiendo a bebés niños de azul y a bebés niñas de rosa.

El mundo publicitario y la industria del juguete también apoyan este modelo, ello lo podemos ver en el uso del color en los juguetes y en los propios spots publicitarios, también en que los protagonistas de dichos anuncios (prensa, tv...) sean niños o niñas, según el juguete publicitado; así como en la diferenciación de juguetes para “chicos” y “chicas” en los folletos de juguetes y en muchas ocasiones en las jugueterías. En el caso que nos ocupa, cuando la docente les preguntó por qué habían elegido dicho color no lo tenían muy claro, no sabían muy bien cómo contestar, ya que muchas veces se limitan a contestar que porque sí; hasta que la docente insiste en que digan algo más.

Cuando consigue que le respondan siempre repiten las mismas expresiones como: porque me gusta, porque me encanta, porque es mi color favorito etc. Además, muchas veces se limitaban a repetir lo que sus compañeros más próximos decían. Cuando la docente presiona a Abdelhade para que diga por qué escogió el color azul dice que porque no hay rojo y más tarde porque el rosa es para chicas. Ante esta opinión Giulia escoge el rosa y dice que lo ha escogido porque es el color de las chicas. Cuando le preguntan si un chico puede usar el rosa dice que no porque son chicos. Esta niña en otro momento sin la presencia de Abdelhade y especialmente estando sola con la docente le ha afirmado que tanto Rosita puede hacer lo que quiera y vestir como quiera como los chicos usar el rosa; sin embargo sorprendentemente ahora en el vídeo dice lo contrario.

Ello me hace pensar en la importancia de la presión de los otros y de la propia sociedad a la hora de establecer una opinión personal. Aya, al igual que Abdelhade y sin presión por parte de su compañero (puesto que se sienta en otro equipo de trabajo diferente al de Abdelhade) también afirma que escoge el rosa porque es de chicas. Elia indica que a ella le gustan todos los colores pero usa el rosa porque de esos dos le gusta más el rosa.

Por último indicar que todos le afirmaron a la profesora después del dibujo libre que les gustó el cuento. Incluso los niños que no comulgaban con la opinión de que “no hay cosas de chicos o de chicas sino objetos que utilizan las personas”.



Ejemplos de dibujos de una niña y un niño. El resto se encuentran en el anexo 6.

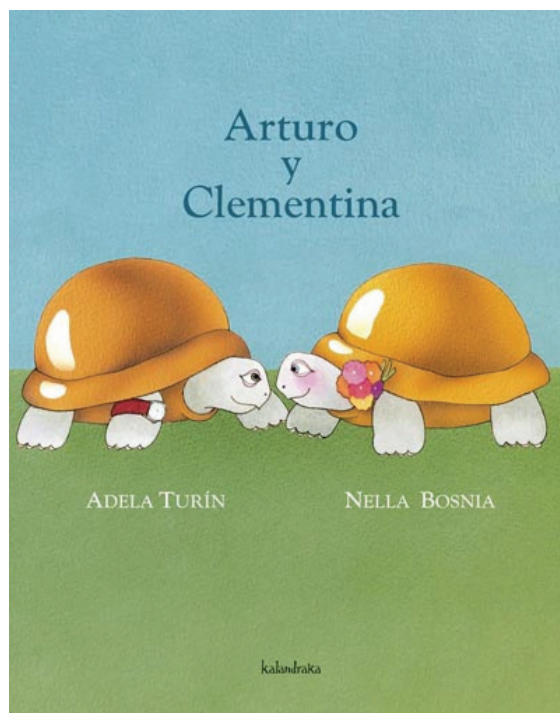
SESIÓN 3. CUENTO *ARTURO Y CLEMENTINA*.

(Transcurso de la sesión en anexo 7 y vídeos en CD adjunto)

Sinopsis

Arturo y Clementina son dos tortugas que se enamoran y deciden casarse.

A raíz de vivir juntas Arturo se vuelve posesivo, no le permite a Clementina hacer nada por sí misma y la menosprecia, llamándola tonta todo el tiempo. Cada vez que Clementina tiene el anhelo de hacer algo, Arturo se lo prohíbe y le da un objeto para callarla y tenerla entretenida, recordándole que no sirve para nada a la vez que incide en cuanto la quiere por llevarle cosas. Clementina poco a poco va adquiriendo valor para huir de esa situación dando pequeños paseos y finalmente abandona a Arturo para vivir su vida con libertad.



Resultados obtenidos en torno a profesiones:

Se trata de que los niños den su opinión sobre si las profesiones de las tarjetas son propias de hombres, de mujeres, o de hombres y mujeres: médico/a, militar, conductor/a de autobús y taxi, costurero/a, cocinero/a, superhéroe/superheroína, obrero/a, niño/a, bombero/a, peluquero/a, pirata y barrendero/a.

A continuación votamos.





































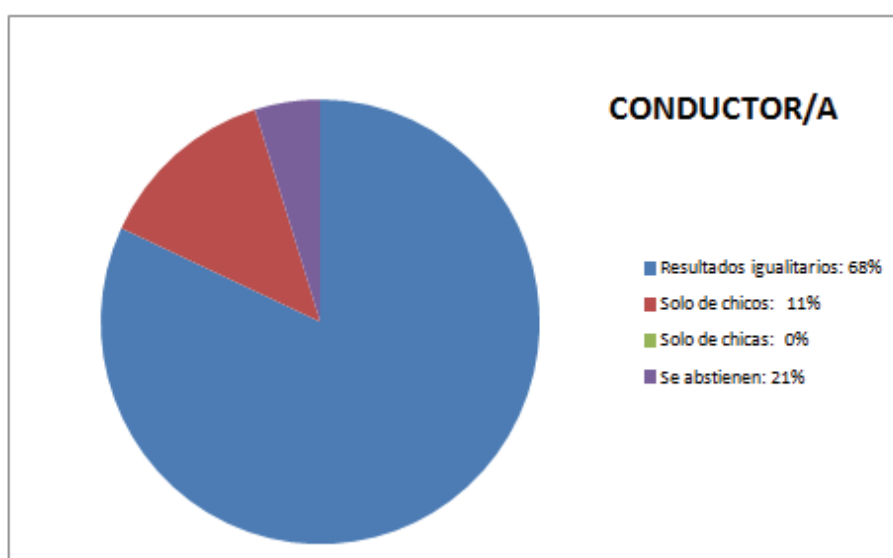
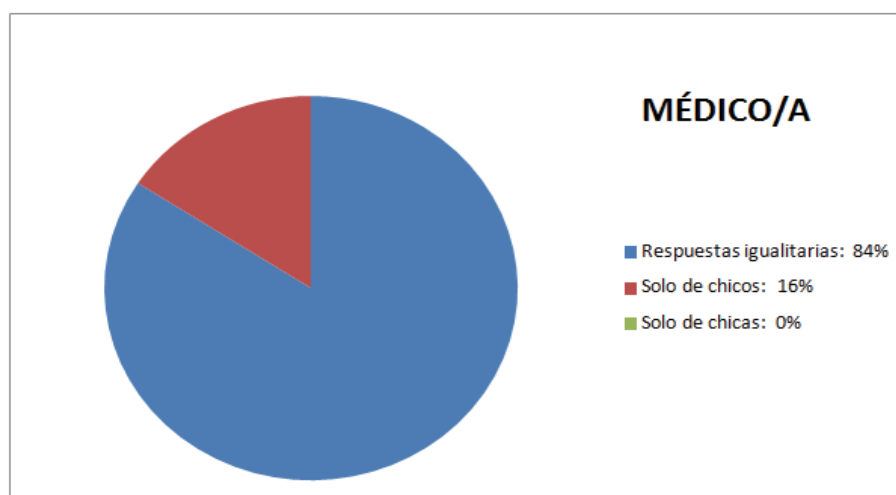
	 3	 0	= 16	Al principio hay que animarlos a que se expresen en orden ya que parece que solo exista el médico de cada uno... solo Lakami, Abdelhade y Javier dicen que solo hay médicos chicos.
	 11	 0	= 8	Se alborotan mucho con esta tarjeta. Sólo ha habido niñas que digan que pueden ser militares tanto las chicas como los chicos. Éstas fueron: Valeria, Elia, Giulia, Alba, Aya y Diana.
	 2	 0	= 13	Cuatro niños no votan. En general todos dicen que hombres y mujeres pueden conducir porque lo han visto, sus mamás conducen etc.
	 1	 2	= 16	Este ítem les fue complicado de entender por eso se votó tras el debate suscitado. Ismail dice que solo los chicos, Abdelhade y Alejandro que las chicas. Los demás dicen que ambos porque sus papás planchas o como dice Tatiana: las mamás y los papás porque son padres.
	 1	 0	= 18	Hay un conflicto con el idioma con Abdelhade y quizás de intereses pues su madre es la que cocina en casa pero no podría ser una cocinera famosa puesto que según él las mujeres no trabajan... finalmente cede y dice que si podría porque cocina muy bien. Ismail dice que solo pueden ser famosos los chicos
	 3	 0	= 16	Lakami y Abdelhade se enfadan mucho cuando se habla de que las chicas sean superhéroes... Todos menos Lakami, Ismail y Abdelhade indican que tanto las chicas como los chicos pueden ser superhéroes.
	 2	 0	= 16	Se suscitó debate pero se tuvo que cortar aquí la sesión porque llegaba la profesora de religión. Alejandro se abstiene de votar.
	 0	 0	= 19	Todos sorprendentemente estuvieron de acuerdo.
	 4	 0	= 15	Cuando se les pide que expliciten el por qué de su elección, aluden a lo que han visto por la tele: yo solo he visto bomberos chicos por la tele o Marcos diciendo: ¿sabes por qué sé que las chicas pueden? Porque la mama de Pepa Pigg es bombero... Solo Ismail, Javier, Lakami y Abdelhade dicen que solo pueden ser bomberos los chicos.
	 3	 2	= 14	Las opiniones son variadas y están sujetas a lo que han experimentado, es decir, al peluquero/a que tiene cada uno.
	 5	 0	= 14	Es un tema de interés para los niños, el trimestre anterior se trabajó mediante un proyecto sobre los piratas y es un juego al que les gusta jugar. La cámara se quedó sin batería.
	 0	 0	= 19	Todos los niños opinaron que ambos podían ser barrenderos. Abdelhade dijo: las mujeres barren en casa. Aunque dijo que las mujeres no trabajan finalmente cedió diciendo: le dejo barrer si hay sucio en la calle. Lakami dijo: claro que sí y negros también.

Tabla 13. Tabla de votaciones de la sesión 3.

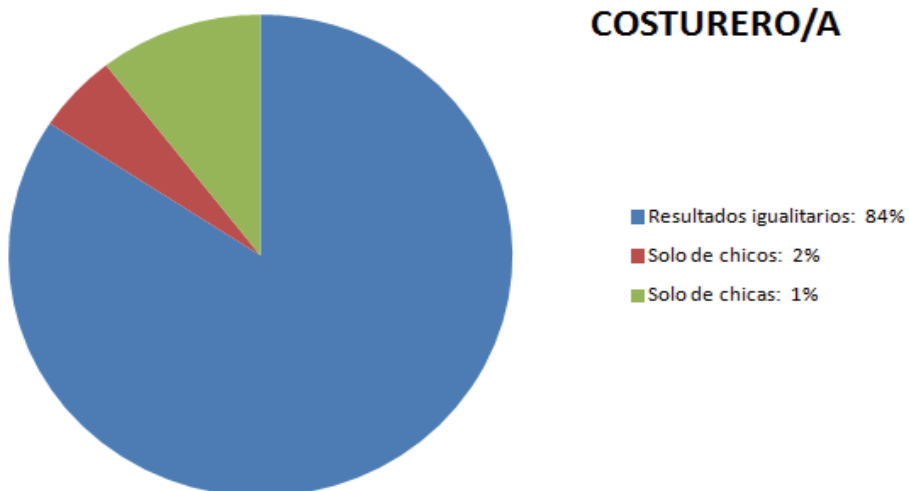
“Profesiones” es el conjunto de ítems donde encontramos mayor igualdad. En todos ellos encontramos la primacía de una respuesta igualitaria. Salvo en la profesión de militar, en la que predominan las respuestas que excluyen a las chicas en esas actividades: El 58% de los alumnos votan que corresponde a una actividad solo de hombres, mientras que el 42% da una respuesta igualitaria.

Las respuestas que dan los niños y que pueden consultarse en anexos, tienen que ver en todo momento con su entorno: familia y sociedad. Asimismo, Hay una gran influencia de los medios de comunicación pues nombran en numerosas ocasiones que una profesión es de chicos, de chicas o de personas porque lo han visto por la tele.

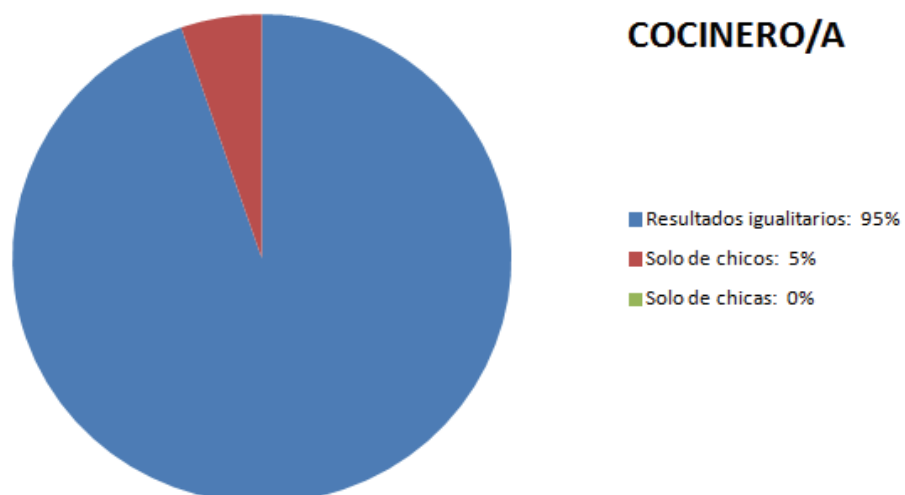
A continuación incluyo las gráficas correspondientes a respuestas igualitarias:



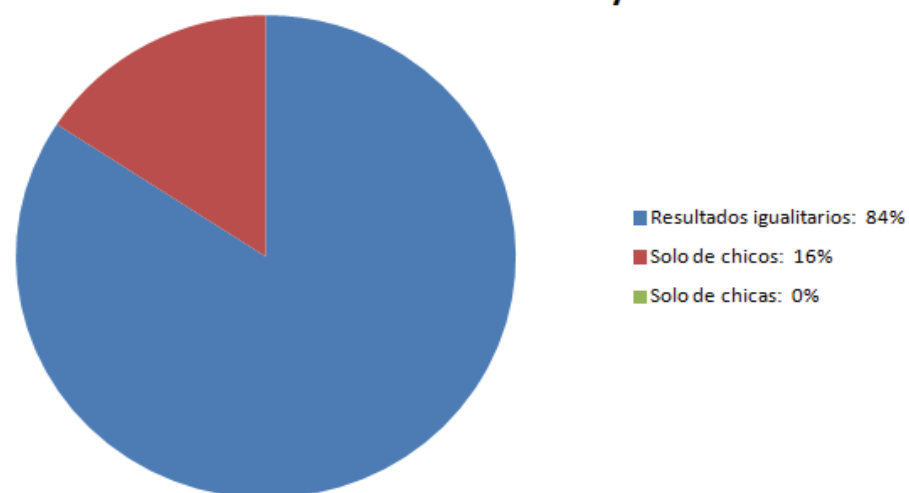
COSTURERO/A

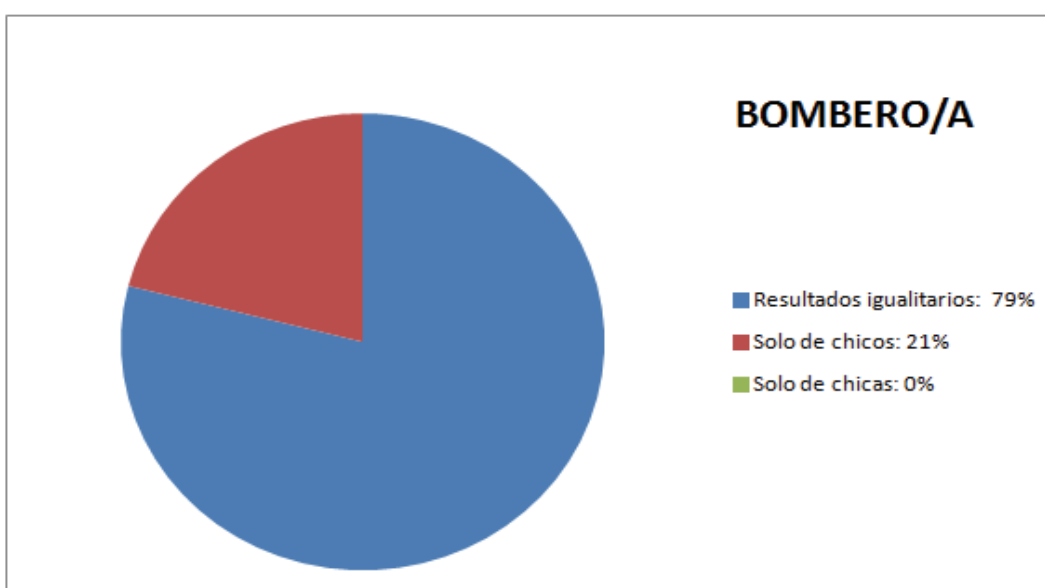
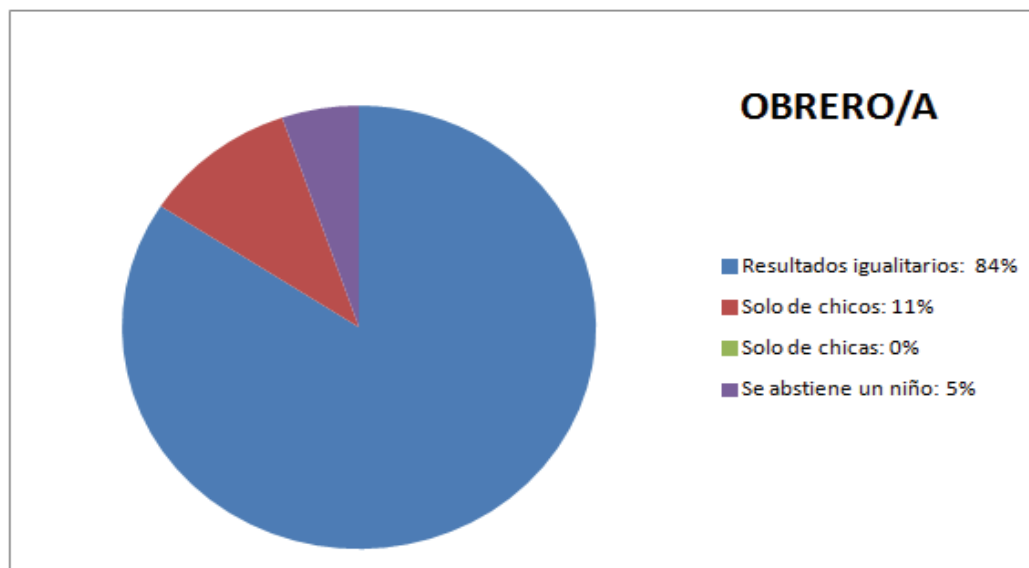


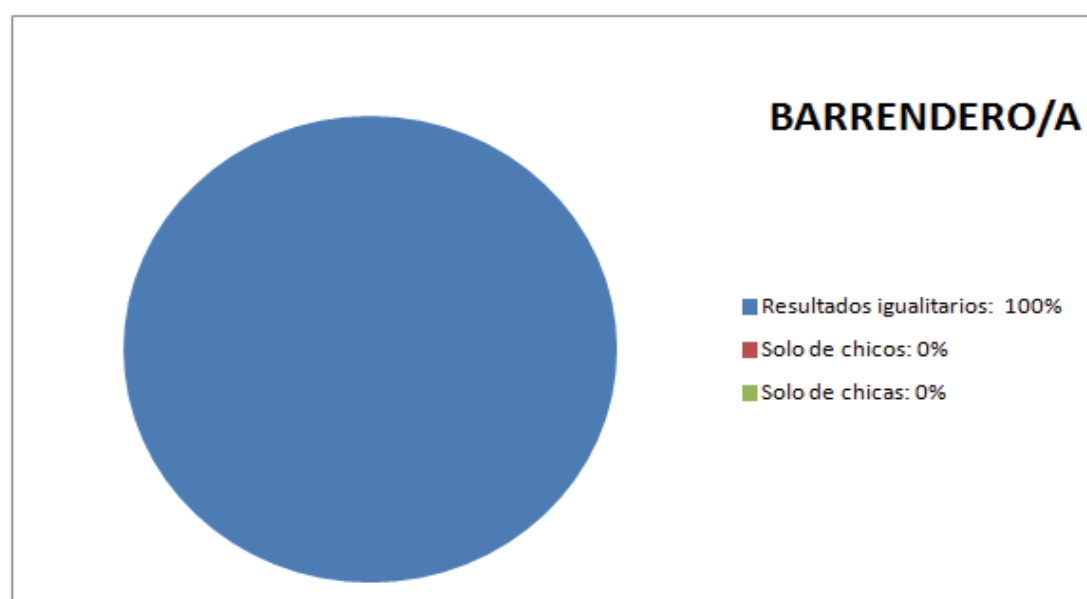
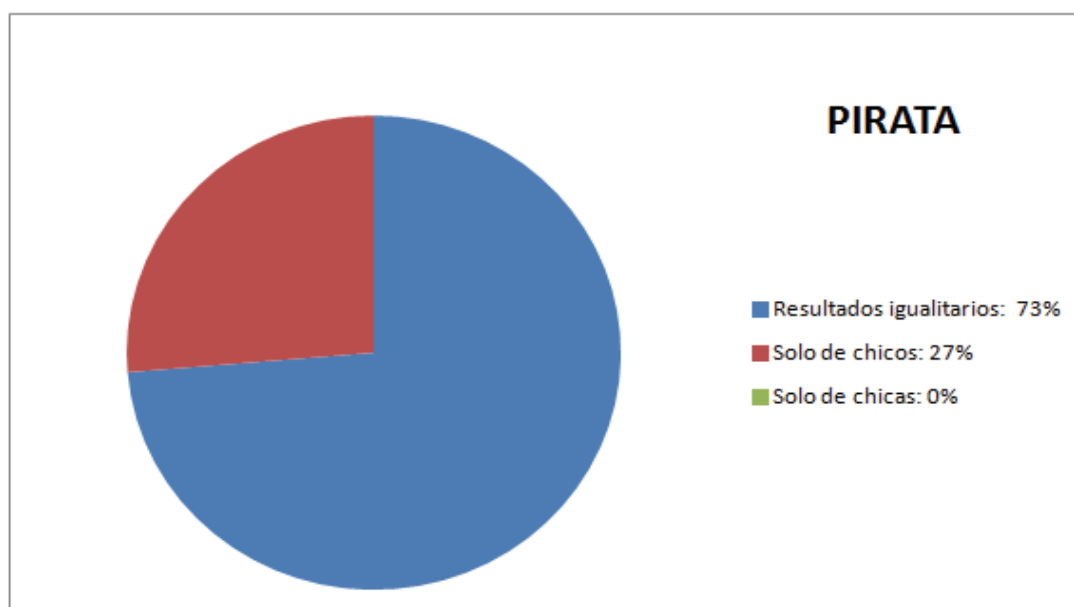
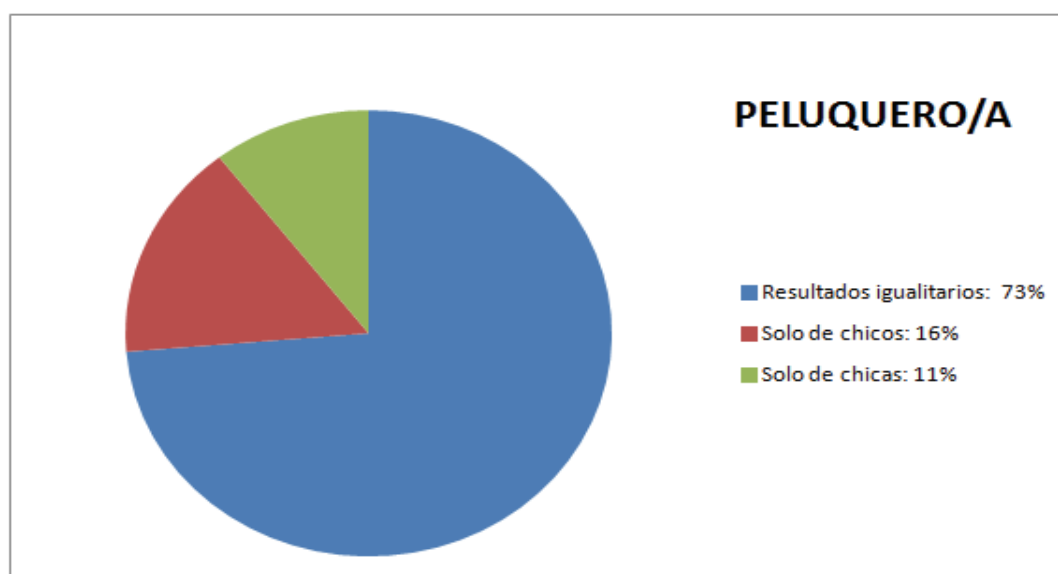
COCINERO/A



SUPERHÉROE/SUPERHEROÍNA







ACTIVIDAD POSTERIOR AL CUENTO: “LIBERAMOS A CLEMENTINA”.

Para introducir la actividad utilicé una lámina con la imagen de Clementina, la identificaron muy rápido y les recordé su situación: que estaba muy triste y por qué. Explicué que nos íbamos a convertir en Arturo y por orden los llamaría para que colocasen una pieza encima de Clementina, a modo de piso, encima de ella. Debían indicar qué objeto colocaban y luego llamar tonta a Clementina como lo hizo Arturo. Todos lo realizaron muy bien, siguiendo un orden y diciendo el objeto que querían ponerle, así como el insulto: - *¡Eres tonta!*

Cada vez que alguien llamaba “tonta” a Clementina se reían. Es normal, son niños muy pequeños y el hecho de tener que hacer algo que no es permitido en la escuela les daba risa, al fin y al cabo no es sino una manifestación normal del placer que siente el ser humano al realizar algo prohibido.

En general ninguno tuvo ningún problema en llamarle a Clementina “tonta”, aunque en el caso de Giulia y Pablo les costó, me miraban como diciendo “esto no está bien” pero acabaron diciéndolo, reírse se reían igual que el resto de sus compañeros. En el vídeo se pude escuchar un comentario de un niño (no he logrado discernir quien) que dice: - *No le gusta como alguien le llama tonta* (segundos 3:00- 3:03).

Al terminar la actividad simulé estar muy enfadada y les pregunté si hay alguien a quien le gusta que le llamen tonto y si creen que a Clementina le gustaba, todos contestan que no. Para que se pongan en la piel de Clementina les empiezo a llamar tontos y les pregunto si les gusta, la respuesta por supuesto es negativa. También les pregunto si les parece bien que Clementina se haya ido a vivir aventuras, la respuesta es afirmativa.

A continuación les hago levantarse para “liberar” a Clementina de su carga, para ello debían pegar patadas a las piezas de construcción.

Esta parte les encanta y “liberan” a Clementina con gusto, realizando muchos el grito por su liberación: - *¡1,2,3, Clementina libre es!*

Asimismo, ya que es la última actividad, aprovecho para recordar lo que hemos hecho estos días y para decirles que todo lo que les dije el primer día (que venía a que me ayudasen a ver qué cosas eran de chico, de chica y de chicos y chicas porque son muy listos y tenía que contárselo a los pequeñajos etc) era mentira, que les he engañado.

Todos ponen cara de incredulidad y algunos lo expresan verbalmente como se puede discernir en el vídeo.

Todo ello para llegar a la conclusión de que no hay objetos, ropa ni profesiones solo de chicos o de chicas, sino que todos ellos son de personas.

Finalmente pregunto si hay cosas de chicos y de chicas varios niños dicen que no con la cabeza y Abdelhade grita que sí. Digo: - *Hay cosas de... - personas* -me responde Jorge y algún otro niño por lo bajo, apenas inaudible; por lo que les indico que lo digan más alto. Ahí ya me responden a coro la mayor parte de los niños: - ¡*Personassssss!* Les doy las gracias y aquí finalizan las sesiones en grupo.

(Ver vídeo de la sesión en CD adjunto).

12. DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

Como podemos ver en la tabla inicial de votaciones (Tablas 11, 12 y 13), las opiniones iniciales eran variadas. Si bien encontrábamos que había alumnos que votaban de forma no excluyente (objetos, ropa y profesiones tanto de chicos como de chicas) encontrábamos otros casos en los que los objetos típicamente femeninos eran considerados solo para chicas como los pintalabios, la bicicleta rosa, los cuentos de princesas... y otros típicamente masculinos en los que ocurría lo mismo, pues solo eran votados como objetos para chicos, por ejemplo la pelota de fútbol, la bici azul etc.

Lo mismo ocurrió con la ropa en objetos tales como la falda, la corbata, el equipamiento de fútbol...

En las profesiones hubo más igualdad pues tal y como podemos ver, las puntuaciones más altas se encuentran en la opción de “tanto chicos como chicas”.

A continuación muestro los resultados finales en diversas gráficas, para observar cómo en general las concepciones de los alumnos han evolucionado hacia unos puntos de vista más igualitarios.¹⁴

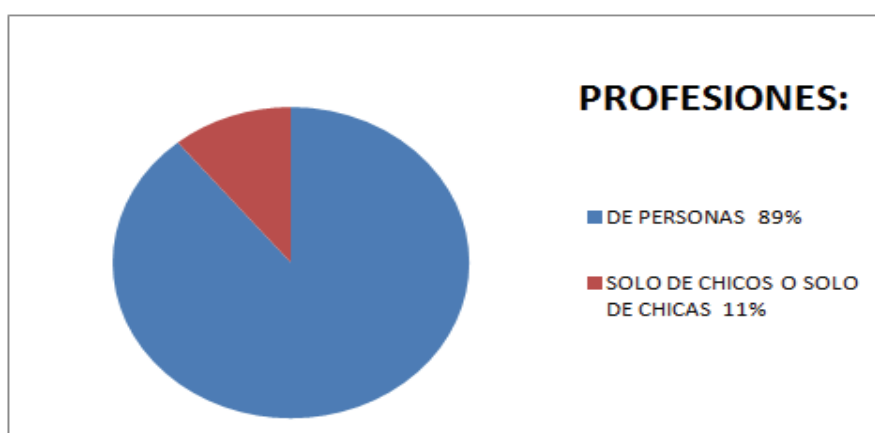
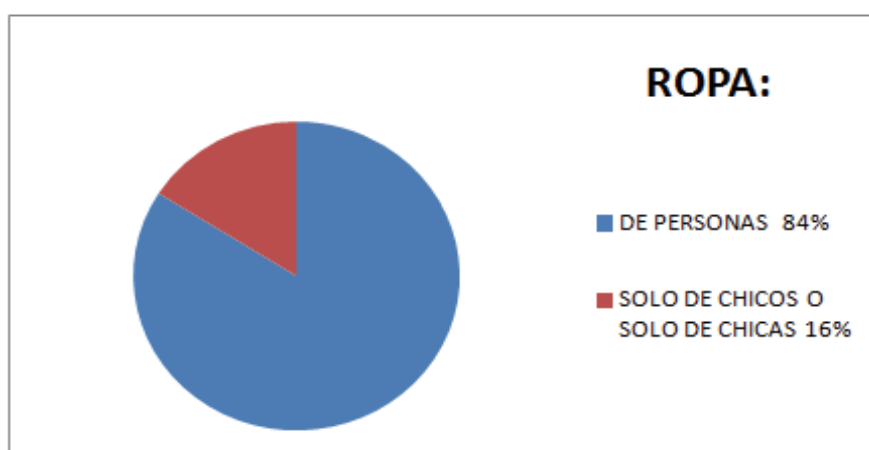
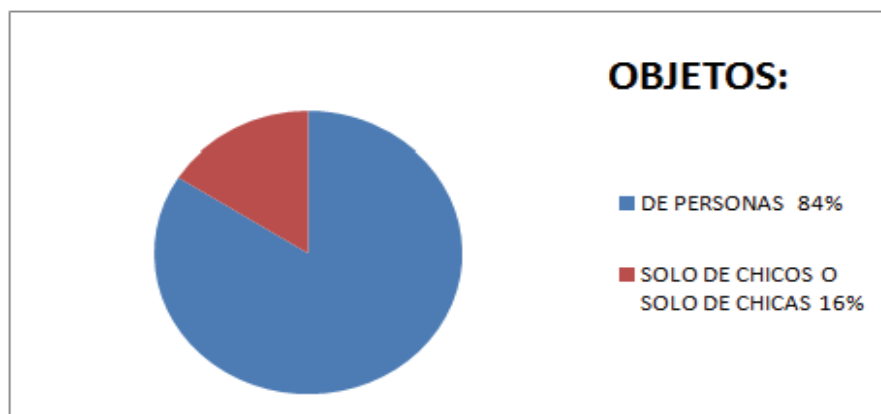
En el caso de los niños que desde el principio se inclinaron por la igualdad de género, los resultados se mantienen positivos.

Solo dos de los niños del aula parecen mantener su visión excluyente: Ismail y Abdelhade; incluso otros niños que también se dejaban llevar por estereotipos hacia uno y otro sexo han mejorado, como es el caso de Javier y Erika. Incluso Aya ha cedido en cuanto a las profesiones y ahora considera que son tanto para chicos como para chicas.

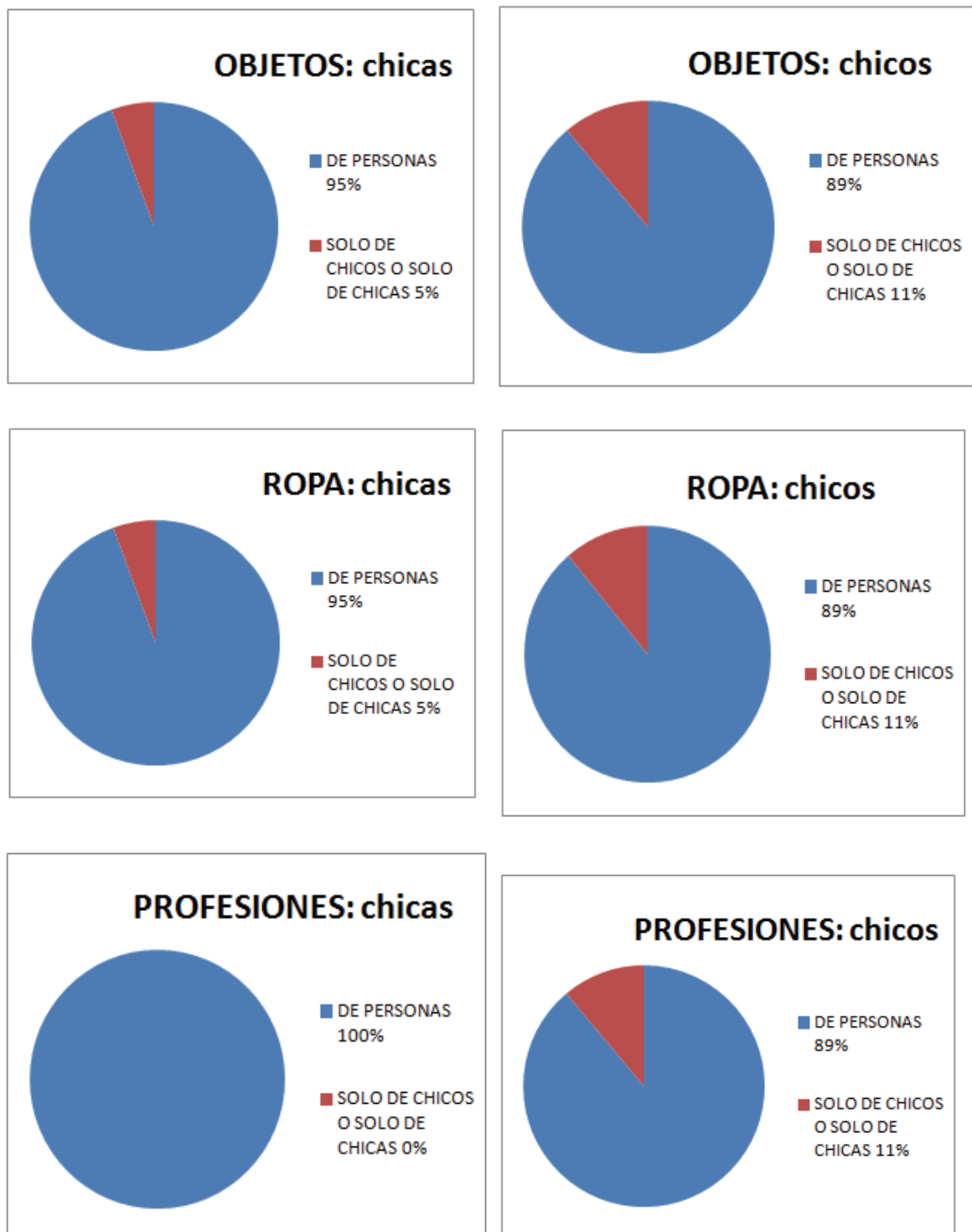
Uno de los niños no pudo ser finalmente evaluado: Lakami, por contraer varicela y no volver al aula antes de terminar el curso, por lo que los resultados finales se muestran sobre 18 alumnos y no sobre 19.

¹⁴ Para conocer a fondo los resultados individuales de los niños consultar anexo 9.

En los diagramas de sectores muestro los resultados obtenidos en la evaluación final en torno a respuestas igualitarias y excluyentes en objetos, prendas de vestir y profesiones, sobre la totalidad de los niños encuestados (18).



Las siguientes gráficas comparan los resultados obtenidos en chicos y en chicas.



En general las respuestas finales entre niños y niñas son muy similares, aunque encontramos resultados más orientados a la igualdad de género en las niñas: resultados de 95 % y 100% frente al 89% en los chicos.

Como podemos ver, predominan las respuestas igualitarias entre objetos, prendas de vestir y profesiones destinadas a hombres y mujer por igual.

Los niños que eligieron respuestas excluyentes para *objetos* fueron: Abdelhade, Aya e Ismail.

En el caso de la *ropa* sucede lo mismo.

En cuanto a las *profesiones* solo Abdelhade e Ismail dieron respuestas excluyentes, la importancia estriba no solo por el hecho de otorgar a hombres unas profesiones y a las mujeres otras, si no porque se limitaron a relegar a la mujer al ámbito doméstico, costándoles mucho cambiar de opinión, aún cuando se les puso como ejemplo a su propia madre con la excusa de que necesitaba dinero.

De ambos niños el más inflexible es Ismail ya que Abdelhade cede un poco al final cuando se le indica el caso hipotético de que su madre necesita dinero y por eso trabaja... además, le parece bien que la chica obrera de la tarjeta construya casas; aunque no le parezca correcto que las chicas trabajen indica que pueden trabajar con esta frase: “*mejor que si, que no*”. Pues a pesar de que esté indicando su opinión negativa, no niega que puedan hacerlo. Sin embargo Ismail parece más tajante y contundente en sus respuestas.

Resultan preocupantes los resultados de ambos niños y pienso que sus opiniones deberían ser tomadas como signo de alerta en un futuro, si sus respuestas no cambiasen a lo largo de la escolaridad obligatoria.

13. CONCLUSIONES GENERALES:

EVALUACIÓN FINAL INDIVIDUAL

Para evitar la posible influencia que pudiera ocasionar en los niños la lectura reciente de los cuentos así como las actividades realizadas, decidí dejar un margen de tres semanas antes de llevar a cabo la evaluación final. La tuve que realizar en dos sesiones, ya que había una epidemia de varicela en el colegio y algunos de ellos no acudieron a clase, por lo que 13 niños la realizaron un mes después último cuento escogido (“Arturo y Clementina”) tal y como había planificado y los últimos seis niños la semana posterior. En el caso de uno de los niños participantes de este estudio (Lakami) no pude llevar a cabo la evaluación individual con él, ya que todavía se encontraba convaleciente y no volvió al colegio antes de que terminase el curso lectivo. Esto es un hándicap ya que era uno de los niños en los que se observaba desde el principio rasgos marcadamente sexistas, por lo que hubiera sido muy interesante conocer si sus opiniones habían variado después de la realización de las sesiones.

Les preparé un dibujo que pudieran colorear el día de la evaluación final mientras cada uno de los niños iban pasando de uno en uno al lugar donde se realizó la evaluación. He de indicar que por orden de la jefa de estudios, no se me permitió ni despejar la mesa de objetos ni cerrar la puerta del pequeño despacho, aspectos ambos que hicieron que algunos niños se distrajesen durante la evaluación final (ruidos de fuera, niños que se asomaban, objetos en la mesa que llamaban su atención etc) lo cual no ayudó finalmente a reducir los sesgos ambientales.

Para realizar la evaluación de manera comprensible a su nivel preparé una serie de seis tarjetas. (Consultar anexo 8). Tres de ellas representan la respuesta, es decir si el ítem que se evalúa corresponde solo al sexo masculino (un chico) el sexo femenino (una chica) o a ambos (la tarjeta “personas” la cual englobaba chicos y chicas, como ellos mismo me indicaron sin que yo les dijese nada).

Las otras tres tarjetas pretendían representar a grandes rasgos los tres grandes bloques en los que se ha centrado el estudio (“objetos”, “prendas de vestir” y “profesiones”) los cuales fueron desglosados y trabajados mediante ítems a modo de ejemplo (cada una de las tarjetas de la evaluación inicial, anexo 4). A través pues, de este conjunto de elementos; los niños debían identificar cada una de ellas. Primero les enseñé las tarjetas referentes al sexo y los niños debían discernir lo que eran: un chico, una chica o personas. En el caso de los niños más tímidos tuve que ayudarles un poco a nombrarlas y asegurarme de que las identificaban bien, ya se sentían algo cohibidos por la presencia de la cámara (se produjo pues un sesgo de reactividad). También ayude a aquellos alumnos que creía pudieran tener algún problema para pronunciarlos, principalmente aquellos que tienen una lengua materna diferente al castellano. Una vez hubiesen nombrado las tres tarjetas les presentaba las otras tres tarjetas de una en una, preguntándoles primero qué eran, para asegurarme de que comprendían la tarjeta y luego pasaba a preguntarles si pensaban que hay ítems (objetos, prendas de vestir y profesiones) solo de chicos, solo de chicas o si son de chicos y de chicas; es decir, de personas. Si la respuesta era favorable, es decir, correspondía al ítem “personas”; me limitaba a preguntarles por qué pensaban así, intentando que diesen razones y apoyándoles con preguntas y comentarios cuando consideraba necesario; ya que al ser tan pequeños no tienen muchos recursos expresivos y de autorregulación del lenguaje. Si la respuesta era excluyente (es decir, de chicos o chicas) además del por qué habían elegido su opción, les realizaba preguntas específicas, para tratar de discernir si habían elegido esa opción por mera influencia social o si de verdad pensaban firmemente que “el orden de las cosas” debía ser tal cual ellos indicaban con sus respuestas.

Así, pude observar que las actitudes y actividades que observan en los adultos de su entorno día tras día, así como la influencia de los “mass media” (pues vivimos irremediabilmente en un mundo global y tecnológicamente interconectado) son claves, pues es el único mundo que conocen debido a su corta edad, y por tanto sus respuestas se articulaban en todo momento en torno a sus propias experiencias personales, las cuales a su vez están sujetas a normas y convenciones sociales. Ello se ve en el tipo de respuestas que dan; por ejemplo, cuando discuten ante la respuesta excluyente de un niño por el hecho de que las mujeres puedan ser médicas o conducir coches, ya que varios niños tienen madres que trabajan en el ámbito sanitario y/o sus madres conducen.

O cuando hablan de que no han visto en la calle a una mujer bombero o en la televisión a mujeres jugando al fútbol etc.

A su vez, es importante considerar el propio egocentrismo característico de esta etapa y el cual también se observa en sus respuestas. Por ejemplo, cuando dan razones de por qué ese objeto puede ser utilizado solo por chicos, por chicas o por chicos y chicas; aluden constantemente a objetos y acciones que realizan ellos mismos en su día a día así como a preferencias personales. Por ejemplo: *-Las chicas sí que pueden jugar al fútbol porque yo tengo una pelota. -Yo juego con mi hermana a la comba etc.* Asimismo, en el caso de algunos niños, dicho egocentrismo es aún más evidente cuando se enfadan si el resto de sus compañeros no opina igual que ellos, mostrando actitudes no adaptativas como pegar gritos, dejar de prestar atención y/o participar en la actividad, taparse los oídos, esconderse debajo de una mesa etc.

(Para conocer a fondo las respuestas individuales de los niños consultar anexo 9).

CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE CAMPO

En definitiva, la finalidad de la investigación práctica ha sido demostrar la gran influencia que tiene el ambiente sobre el niño a la hora de desarrollar en él una visión igualitaria entre hombres y mujeres, así como de formarse su propia personalidad. Para poder demostrar esto era importante estudiar en qué nivel se encontraban los niños: Bien podían responder de una manera igualitaria, lo que comparándolo con la evaluación inicial nos da una serie de resultados positivos en mayor o menor medida y que señalarían que los cuentos coeducativos han influido a los niños de manera positiva; o bien los alumnos podían responder de manera excluyente hacia uno u otro sexo, lo cual era necesario analizar para averiguar si respondían así porque es lo único que conocen (experiencia personal individual de cada niño) o bien por propia convicción personal; que si bien está sujeta también a lo aprendido por influencia del entorno, no haya podido ser modificada mediante las actividades realizadas en torno a los cuentos coeducativos; debido a que dichas opiniones están tan arraigadas en el niño que se estén convirtiendo en parte de él.

De ahí la importancia que le di al hecho de realizarles preguntas si estas eran excluyentes, para averiguar si al ponerles en la piel de otra persona a la que le gusta hacer algo y/o a la que le prohíben hacer algo le gusta, empatizaban con dicha persona y variaban sus respuestas por encima de cualquier estereotipo social conocido.

En general, el transcurso de las sesiones ha sido muy positivo. En un principio observé cuan estereotipados estaban los niños y niñas, pues clasificaban gran cantidad de ítems en las categorías excluyentes “cosas solo de chico” y “cosas solo de chicas”.

Me sorprendí, ya que no esperaba unas actitudes tan marcadamente sexistas en niños de tan corta edad. Sin embargo, fue grato ver cómo sus opiniones se flexibilizaban hasta que, en la evaluación final, una gran mayoría indicaba que no hay cosas de chicos o de chicas sino de “personas”.

La colaboración tanto de los padres (dando su permiso para filmar a sus hijos y mostrar sus nombres) y del colegio (permitiéndome realizar las sesiones y utilizar sus instalaciones) ha sido muy propicia para el buen transcurso de la investigación, sin embargo sí que se produjeron sesgos durante el transcurso de las sesiones, que explicaré a continuación:

-Sesgo de Reactividad: se produjo con los niños más tímidos en la evaluación individual, sintiéndose cohibidos por la cámara.

- **Sesgo de Expectancia:** esto se produjo por parte de la docente del aula, al realizar comentarios durante las sesiones: - *esto tiene que ser innato, pero ¿tan influenciados vienen de casa?... incluso me hizo variar el rumbo de las sesiones varias veces por hacerles preguntas a los niños y en una ocasión trató de hacerle cambiar de opinión a Abdelhade, cuando en mi estudio se trata de hacerles ver otros puntos de vista a los niños, pero sin influirles en sus respuestas.*

- **Errores técnicos:** la cámara no grababa con calidad, pero es la única que pude conseguir. La primera sesión no pudo ser grabada pues la tutora del aula, quien era la encargada de grabar las sesiones, no le dio correctamente al botón de la cámara.

- **Factores ambientales:** en una ocasión tuve que partir la sesión porque la profesora de religión no me permitió coger 10 minutos de su clase a pesar de que la tutora la había avisado que llegase más tarde. En la evaluación individual se me proporcionó un aula llena de objetos que no se me permitió apartar para evitar las distracciones de los niños, además era un aula ruidosa en la que al permanecer abierta, se “colaban” los ruidos de las clases contiguas.

En cuanto a las actitudes de los niños, en general fueron maravillosas. Se mostraron atentos, activos, participativos y motivados. Incluso los niños más tímidos fueron involucrándose cada vez más en las sesiones.

Por último, he de indicar que el presente estudio pretende ser solo una pequeña muestra de lo que se puede lograr a largo plazo en nuestras escuelas trabajando en torno a los cuentos educativos. Los resultados dependen tanto de la investigación y metodología con la que han sido tratados, como de los recursos y tiempo de los que se ha podido disponer, así como la disposición personal de los niños en los momentos en los que se realizaban las sesiones; por ende, no pretende ser vinculante, si no servir de referente para futuros educadores o pedagogos que decidan investigar y profundizar en torno a las nociones de construcción del género o al desarrollo de actividades que trabajen la igualdad de género en el aula, tomando como base el cuento coeducativo.

CONCLUSIONES SOBRE EL TFG

A lo largo del presente estudio hemos conocido cómo el concepto de identidad de género ha ido evolucionando con la propia sociedad y cómo la elaboración del lenguaje, de los roles sociales y del propio mundo simbólico han respondido durante muchos años a intereses patriarcales, pues eran los varones el prototipo, patrón y medida de lo todo lo existente. Dicha discriminación sexual es reflejada en la literatura infantil tradicional, hija de los tiempos androcéntricos; pero también hemos visto cómo se puede subvertir el orden establecido a través del compromiso y la lucha por la igualdad, buscando un nuevo modelo de identidad de género plasmado en la construcción antiesencialista de autoras como Judith Butler.

Dicho deseo de transformación social no es posible si hombres y mujeres no se unen para ello, al igual que tampoco es posible si no trabajamos por una educación literaria de calidad, que proporcione a nuestros alumnos la libertad de ser como ellos quieran ser, independientemente de roles, estereotipos y concepciones varias.

Nunca debemos olvidar que estamos educando para el desarrollo integral de nuestros discentes, ello incluye la educación en valores; para ello debemos educar futuros ciudadanos responsables, solidarios, justos, que respeten las diferencias y a su vez luchen por la igualdad de derechos, por aspirar a alcanzar la verdadera igualdad. Como dijo Herbert Spencer: “Educar es formar personas aptas para gobernarse a sí mismas y no para ser gobernadas por otras”.¹⁵

Incorporar a nuestra metodología y a la vida de las aulas actividades bajo la perspectiva de igualdad de género es la mejor forma de luchar por una sociedad más justa y equitativa para todos, en la que los niños y niñas tengan los mismos referentes en los que mirarse, accediendo al mismo tipo de conocimientos y valores, y teniendo así las mismas oportunidades de pleno desarrollo. Para ello, la lectura de cuentos infantiles y la literatura en sí misma servirá para mover y conmover a nuestros alumnos, porque: “la literatura nos marca, porque nos interpela e interpela al propio poder porque ella es un acto de libertad”¹⁶(Giardinelli, 2013).

¹⁵ Cita del filósofo positivista, psicólogo y sociólogo británico Herbert Spencer (1820-1903) referencia en http://es.wikiquote.org/wiki/Herbert_Spencer.

¹⁶ Cita del escritor argentino Mempo Giardinelli en una entrevista para el diario “el telégrafo” de Quito Ecuador. A 29 de septiembre de 2013.

13. BIBLIOGRAFIA

- BRONWYN, D. (1989). *Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescolar y el género*. Madrid: ediciones Cátedra.
- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- CALVO, Y. (2002). *Literatura, mujer y sexismo*. Heredia, Costa rica: Editorial Universidad Nacional.
- CAREGA PEREZ, G. (2001). *Orientación sexual en la lucha de las mujeres.*, México: Women's Secretariat de International Lesbian and Gay Association (Reedición).
- COLOMER T. (1994). "A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil". Barcelona: *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. pp. 2-20.
- DE BEAUVOIR, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Editorial Cátedra.
- DEL RINCÓN IGEA, D. y DEL RINCÓN IGEA,B.(2000). "Revisión, planificación y aplicación de mejoras". *Interuniversitaria del Profesorado*. pp. 51-73.
- DELVAL, J. (1975). *El animismo y el pensamiento infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- FLECHA GARCIA, C. y NUÑEZ, M. (2001). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, serie Ciencias de la educación, número 17.
- HARDY. E Y JIMÉNEZ A.L (2001). "Masculinidad y género". *Revista Cubana de Salud Pública*.27 (2) pp. 77-78.
- ISNTITUT VALENCIA DE LA DONA. (1989). *Curso de formación de monitoras/es de coeducación*. Campello: Generalitat Valenciana 4-6 junio de 1987.
- LAPESA MELGAR, R. (1981). *Introducción a los estudios literarios*. Madrid: Editorial Cátedra.
- LERNER, G. (1992). *La Creación del Patriarcado*. Barcelona: Editorial Crítica S.A. Colección: Crítica Historia y Teoría.
- MACAYA, E. (1997). *Espíritu en carne aliva*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

- MENDEZ GARITA. (2004). “Un acercamiento al cuento infantil desde la perspectiva de género. Estereotipos en el cuento infantil”. *Revista UNA* n° 7. *Revista Educare*. pp. 127-140.
- MOI, T. (1988). *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra.
- MORENO LLANEZA, M.A. (2007). *Coeducamos: formación y sensibilización del profesorado*. Asturias: Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- MUÑOZ GARCÍA, A. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Editorial Pirámide.
- ORENGA, V. (1987). *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica para la Coeducación*. Valencia: Feminario de Alicante.
- PANIAGUA, G. y PALACIOS, J. (2005). *Educación infantil, respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza editorial.
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1981). *La psicología del niño*. Madrid: Editorial Morata.
- POVEDANO A.; MUÑIZ, M.; MUSITO, G. y CUESTA, P. (2014). *Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación*. Madrid: Centro Reina Sofía. pp. 12-23.
- RINCON IGEA, D. y RODRIGUEZ, G. (1997). *Investigación acción – cooperativa*. Santa fe de Bogotá: Editorial Novografic S.A.
- RODARI, G. (2006). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Editorial Booket.
- SABSAV, I. L. (2007). *Los dilemas del antiesencialismo en la teoría feminista contemporánea: una reflexión en torno a Judith Butler*. Almería: Área de Igualdad y Juventud de la Diputación de Almería, colección: Ciencias Sociales.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- SERGUEEVICH PUSCHKIN, A. (1982). *La Zarevna muerta y los siete guerreros*. Barcelona: Gaya Ciencia (La) S.A.
- SPAEMANN, R. (1987). *Ética: cuestiones fundamentales*. Navarra: Editorial Eunsas.
- TURIN, A. (1995). *La literatura infantil y juvenil y su contribución a la igualdad entre los sexos*. 24 Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil. Memoria. Sevilla: OEPLI.

VENTURA, N. y DURAN, T. (2008). *Una colección de cuentos para contar*. Torrejón de Ardoz: Editorial Siglo.

ZAVALA, I. M. (1993). *Breve historia feminista de la literatura española*. Barcelona: Anthropos.

WEBGRAFÍA:

VARGAS M. (2012). *Contamos igual: Guía Didáctica para Profesorado de Educación Infantil*.

<http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/documentos-actua/educacion-infantil/contamos-igual.pdf> (Consulta: 12 de septiembre de 2014)

MARTINEZ URBANO N. (2011). *El cuento como instrumento educativo*.

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/NATALIA_MARTINEZ_URBANO_01.pdf (Consulta: 27 de febrero de 2014)

GARCÍA M. (2010). *El cuento en la educación infantil: Actividades*.

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_32/M_MERCEDES_ROS_2.pdf (Consulta: 13 de marzo de 2014)

LLUCH G. (2012). *El sexismo en la literatura para niños*.

<http://www.criterios.es/denken/articulos/denken30.pdf>
(Consulta: 26 de marzo de 2014)

ALONSO P. y AGUADO J.P (2012). *Estereotipos y coeducación*.

http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/Estereotipos_y_Coeducacion.pdf
(Consulta: 4 de abril de 2014)

NEIRA L. (2007). *Jornadas Rioplatenses de Reflexión y Análisis de la Literatura Infantil y Juvenil actual* Roberto Bertolino.

http://letras-uruguay.espaciolatino.com/neira_luis/literatura_infantil.htm

(Consulta: 6 de febrero de 2014)

BAUSELA E. (1992). *La docencia a través de la investigación-acción*.

<http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

(Consulta: 17 de julio de 2014)

VILLASANTE T, MONTAÑÉS M y MARTÍ J. (2012). *La investigación social participativa, (construyendo ciudadanía/1)* http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/lcc1_investigacion_participativa.pdf (Consulta: 19 de julio de 2014)

SANCHEZ M.C. *Los cuentos tradicionales infantiles ¿son sexistas?*

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/reinafabiola/igualdad/efemerides/libro/diadelibro.pdf> (Consulta: 5 de octubre de 2014).

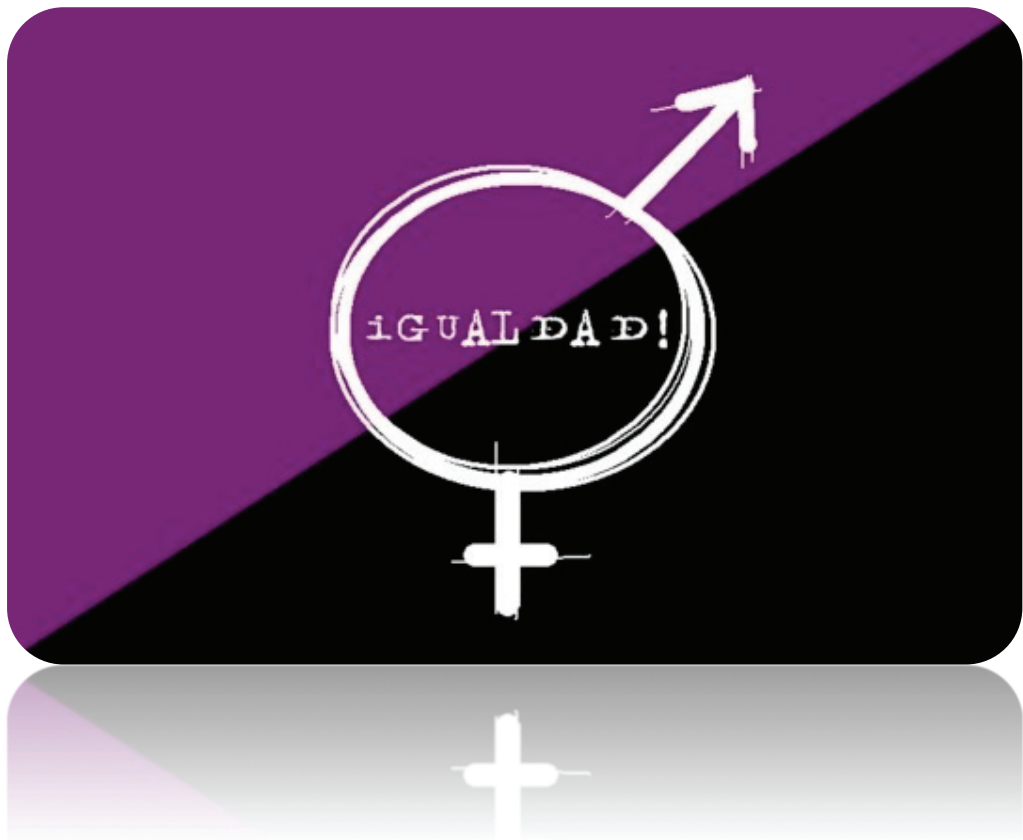
DE ASSIS D. (2011) *Para leer a Judith Butler*.

<http://paraleerajudithbutler.blogspot.com.es/> (Consulta: 17 de abril de 2014)

INSTITUTO DE LA MUJER (MINISTERIO DE LA IGUALDAD) (2008). *Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*.

<http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf> (Consulta: 3 de enero de 2014)

ANEXOS



Aunque los anexos no se numeran, facilito un esquema a modo de índice para facilitar su visionado a las personas que los consulten.

- 1. ANEXO 1.** Instrumento de la investigación.
 - 1.1 Cuestionarios pretest y post test.
 - 1.2 Instrumento: entrevista final a la docente del aula.

- 2. ANEXO 2.** Guía del proyecto co-educamos: *“Sensibilización y formación del profesional”*.

- 3. ANEXO 3.** Corpus de cuentos coeducativos para entregar a los docentes.

- 4. ANEXO 4.** Tarjetas utilizadas durante las sesiones: objetos, ropa y profesiones.

- 5. ANEXO 5.** Transcurso de la sesión 1: *La mitad de Juan*.
 - 5.1 Uso de las tarjetas.
 - 5.2 Transcripción del vídeo de la ficha “preferencias personales”.
 - 5.3 Aspectos interesantes derivados de las actividades.

- 6. ANEXO 6.** Transcurso de la sesión 2: *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*
 - 6.1 Uso de las tarjetas.
 - 6.2 Actividad posterior: dibujo libre sobre el cuento.
 - 6.3 Aspectos interesantes derivados de las actividades.

- 7. ANEXO 7.** Transcurso de la sesión 3: *Arturo y Clementina*.
 - 7.1 Uso de las tarjetas.
 - 7.2 Aspectos interesantes derivados de las actividades.

- 8. ANEXO 8.** Evolución individual de los niños: Uso de tarjetas.

- 9. ANEXO 9.** Resultados de las evaluaciones individuales.

Anexo 1

1.1 Instrumento de la investigación: Cuestionarios pretest y postest realizado a la docente del aula.

ANTES	AL FINALIZAR EL ESTUDIO
Concepción de la identidad de género: Meramente innatista.	Concepción de la identidad de género: Un trasfondo innato pero muy influenciado por el entorno como detonante del desarrollo de la personalidad.
Trabajar el sexismo y la igualdad de género en las aulas de infantil: Importante.	Trabajar el sexismo y la igualdad de género en las aulas de infantil: Imprescindible.
¿Se trabaja lo suficiente este tema en nuestras escuelas? No.	¿Se trabaja lo suficiente este tema en nuestras escuelas? No, debería haber un currículum específico para ello.
¿Los cuentos coeducativos pueden cambiar la visión de los niños sobre su rol en la sociedad? No conozco cuentos específicamente coeducativos pero si trabajo con los de valores, son un buen recurso.	¿Los cuentos coeducativos pueden cambiar la visión de los niños sobre su rol en la sociedad? Sin duda y quiero pensar que lo harán, pero dependerá también de que los padres refuercen lo que se trabaja a nivel de aula.

Conclusión: Como podemos ver, la visión de la docente se ha flexibilizado, adoptando una visión más aperturista en torno al desarrollo de la identidad de género y a la utilidad del trabajo en el aula del cuento coeducativo; su nivel de motivación ha aumentado (tiene ganas de trabajar en su aula en torno a los cuentos coeducativos) y demanda la implementación de medidas de igualdad de género: deseo de que haya un currículum específico de la igualdad de género y un compromiso de los padres como reforzadores en el ámbito familiar.

1.2 Instrumento: entrevista final a la docente del aula.

A continuación incluyo la entrevista realizada a la tutora del aula al finalizar el estudio:

1. ¿Qué le parece el hecho de trabajar a nivel preventivo “el sexismo y la igualdad de género” en las aulas de educación infantil? ¿Por qué?

Es muy importante trabajarlo a nivel preventivo en Ed. Infantil, porque como he comprobado con tus actividades, la carga educacional que llevan nuestros alumnos desde su nacimiento es muy fuerte y así pueden vivenciar otras experiencias y escuchar lo que sus compañeros y los educadores aportan como algo diferente a lo que conocen, de forma que se les hagan ver otras posibilidades y puntos de vista. Además, pienso que trabajando ya desde la etapa inicial de su escolaridad será más fácil prevenir posibles conductas violentas y discriminatorias hacia uno u otro sexo.

2. ¿Piensa que se trabaja lo suficiente este tema en nuestras escuelas? ¿Y en el aula de educación infantil? ¿Por qué?

En general no se trabaja lo suficiente, pasa como con el día de la paz, no basta con trabajarlo una vez al año y dejar el tema aparcado en un rincón... En el aula de Ed. Infantil se vivencian situaciones no sexistas ni discriminatorias a diario y se refuerzan conductas que refuerzan la igualdad en cualquier actividad, pero de manera muy transversal, no hay currículum específico ni se destina un tiempo determinado para ello, cosa que debería cambiar.

Son temas olvidados en sí mismos porque en las aulas se trabajan muchos otros contenidos de matemáticas, lengua, conocimiento del entorno... necesarios para alcanzar los objetivos de etapa.

3. ¿El objeto de estudio ha sido el adecuado? ¿Y la forma en que se ha llevado a cabo? (metodología, lenguaje adaptado al alumno, recursos utilizados...) ¿Por qué?

Sí, por lo que tiene de motivador y de ejemplo de comportamiento adecuado y consecuencias positivas (amigos, alegría, ser todos iguales...) y de inadecuado con sus consecuencias negativas (soledad, rechazo, discriminación...) La metodología utilizada ha sido adecuada porque parte de sus propias opiniones y así observan las propias y las ajenas y hacen una valoración con comentarios incluidos entre iguales y adultos-niños. Una de las cosas que más me sorprendió es ver cómo se ponían a comentar las tarjetas entre ellos.

También has utilizado elementos muy cercanos para el alumno (uso de cuentos, lenguaje adecuado a su edad, elementos visuales conocidos....) lo cual ayuda mucho, y tanto las imágenes de las tarjetas como de los cuentos permitieron captar su atención. Me sorprendí mucho porque en general es la clase más movida de cuatro años, tengo que resaltar tu facilidad para contar los cuentos; ahí los niños ni se inmutaban.

4. Su visión al comienzo del estudio estaba más próxima a la construcción del género como algo innato en las personas y por tanto apenas modificable. ¿Ha cambiado su visión a raíz de la puesta en práctica de las actividades?

Mi visión ha cambiado más de lo que esperaba, mi experiencia docente es muy larga y además soy madre de mellizos y siempre he observado como mis hijos escogían el rosa la niña y el azul el niño, el uso de juguetes característicos de uno y otro sexo... a pesar de que intentaba que jugasen a todo. Sigo pensando que la construcción del género puede tener un componente innato y que en ello tiene mucho que ver el uso que se hace de uno y otro hemisferio cerebral, pero ahora soy más consciente de que la educación y el ámbito familiar en el que se desarrollan sus vivencias son imprescindibles; pues son el detonante para desarrollar su personalidad como personas, independientemente del sexo.

- 5. En cuanto a las respuestas proporcionadas por los alumnos durante las diversas actividades, ¿Qué opina sobre ellas? (le han sorprendido, se las esperaba...)**

Me las esperaba y más o menos me las podía imaginar porque conozco su personalidad y la influencia familiar que reciben. Sí que me ha impresionado la influencia que les llega de la televisión, pienso que pasan demasiado tiempo delante de ella sin apenas control de los padres, pero es que lo cómodo es dejarlos “aparcados”...

- 6. ¿Piensa que el trabajo en torno a la lectura de cuentos coeducativos puede ayudar a cambiar la visión que tienen los niños sobre su rol en la sociedad como hombres y mujeres ¿Por qué?**

Puede ayudar, pero en edades tan tempranas sobre todo, funcionan por imitación del modelo parental; por lo que lo ideal sería que los padres reforzasen en casa lo que se trabaja a nivel de aula y centro. También controlar lo que ven en la tele...

- 7. A raíz de la puesta en práctica de lo que puede ser una muestra de actividades coeducativas, ¿Seguirá trabajando “el sexismo” en su clase? ¿Por qué? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo lo hará? (mediante cuentos, dramatizaciones u otras actividades diversas etc).
¿Utilizará la lista de cuentos coeducativos que se le proporcionó?
¿Para qué? (modificar el rincón de la biblioteca, trabajar a nivel de aula, concienciar a las familias y al centro educativo...)**

Sí, seguiré trabajando el sexismo en clase, porque considero importantísimo que en la escuela se den modelos adecuados aunque el ambiente familiar sea muy marcado.

Lo haré mediante cuentos, concretamente estoy buscando varios de los cuentos de la lista que me proporcionaste, ya que personalmente no conocía cuentos específicos de este tema.

Así será más fácil elegir los más adecuados y también, como siempre he hecho, seguiré corrigiendo conductas inadecuadas.

Modificar el rincón de la biblioteca no, porque no hay dinero para ello con los recortes; pero si en un futuro me preguntasen, sin duda añadiría varios de la lista así como de otros temas de educación emocional.

Meterse a hablar de ello con la familia lo veo complicado, ya que tienen estilos parentales muy diferentes y algunos muy cerrados por la cultura de donde proceden.

8. ¿Cree que el trabajo prolongado en las escuelas en torno a la coeducación puede contribuir a la verdadera igualdad entre hombres y mujeres en la sociedad? ¿Por qué?

Puede contribuir y de hecho lo hará o eso quiero pensar, pero la presión social y familiar es muy fuerte. Esa igualdad nunca existirá del todo por la propia naturaleza egoísta humana. La sociedad ha cambiado muy poco, continúa repitiendo modelos tradicionales sexistas, pues la mujer tiene mayor acceso al mercado laboral pero sigue teniendo muchos hándicaps (la maternidad, el cuidado de personas dependientes...)

9. Por último, ¿Hay algo que quiera comentar o puntualizar?

Comentar que el trabajo que has realizado con mis alumnos ha sido interesantísimo. Has conseguido despertar en mí unos temas que tenía “dormidos” y que son muy importantes para la educación de los niños/as como personas. Me has ayudado a recordar que estos temas no se deben olvidar en todo educador que se precie, para conseguir una sociedad más igualitaria y justa para todos. Mi más sincero agradecimiento.

Anexo 2

Guía del proyecto co-educamos: “Sensibilización y formación del profesional”.

Para entregar a los docentes y ayudarles a organizar la biblioteca de aula.

¿CÓMO SÉ SI UN MATERIAL ES SEXISTA?

Uno de los aspectos que suponen, en algunas ocasiones, un obstáculo para llevar al aula la Coeducación es la inseguridad del profesorado a la hora de analizar los materiales, por no tener del todo claro los criterios a seguir en aquellas cuestiones concretas que deben ser examinadas para poder hacer un análisis adecuado. Es en este sentido en el que suele ser necesaria la formación específica, para clarificar los conceptos y para poner a disposición del profesorado las estrategias prácticas a seguir.

A continuación, expondremos las cuestiones concretas que debemos estudiar, cada criterio llevará una pequeña explicación cuando se considere necesaria:

> **¿Quién protagoniza la historia? ¿En alguna ocasión protagoniza la historia una mujer?** Éste es un dato muy fácil y rápido de ver en los libros que componen nuestra biblioteca escolar y es muy importante. No quiere decir que no podamos tener libros protagonizados por varones, sino que debemos observar un equilibrio entre el número de protagonistas femeninos y masculinos, de esta manera podremos asegurar, de alguna manera, que las niñas tendrán variedad y riqueza de referentes en sus lecturas.

> **Número de personajes masculinos y femeninos.** Este apartado está en relación con el anterior, no sólo es importante quién protagoniza la historia sino también los personajes que la acompañan.

> **Importancia y prestigio de los personajes masculinos y femeninos.** El estatus que ocupan los personajes de las lecturas son reflejo también de la sociedad estereotipada y de la ideología de quien escribe, bien de manera consciente o inconsciente. Con esto se quiere poner énfasis en evitar que de manera continuada aparezca el varón como médico y la mujer como enfermera, el varón como jefe y la mujer como secretaria, el varón como trabajador remunerado y la mujer como ama de casa, etc. Si revisamos las lecturas veremos que esto ocurre en muchas ocasiones, en demasiadas si tenemos en cuenta la realidad actual del mundo laboral, puesto que son situaciones que no siempre se dan en la sociedad actual y debemos dejar de transmitir la idea de que la mujer siempre ocupa una situación subsidiaria respecto del varón.

> **¿Las tareas domésticas sólo las realizan las mujeres?** Es decir, estamos, cada vez que presentamos un libro a nuestro alumnado, lanzando la idea de que la supervivencia del día a día, el cuidado de los demás, la higiene en la casa, la alimentación, etc. es cosa de mujeres y que los varones pueden evadirse de todo este tipo de labores.

Todos los estudios realizados hasta el momento reflejan que las tareas domésticas no son, en la realidad, compartidas por varones y mujeres y que recaen de forma aplastante sobre las mujeres, tengan o no un trabajo remunerado además. Por lo tanto, la escuela debería, al menos, abstenerse de potenciar la evasión de los varones del ámbito doméstico.

> **¿Las tareas fuera de casa y remuneradas sólo las realizan los hombres?** Éste es un dato muy curioso de los personajes que aparecen en los relatos infantiles: no tienen en cuenta, sea del año que sea el relato, que la mujer hace ya mucho tiempo que se ha ido incorporando al mundo laboral y que, en teoría (no trataremos ahora aquí las diferencias de salario, etc.), está en condiciones de igualdad con el varón en cuanto al trabajo remunerado. En los relatos, por lo general, el varón es el que tiene el trabajo remunerado fuera de casa, el que aporta el dinero para la supervivencia de la familia. Familia, por otro lado, que casi sin excepciones (si bien en los últimos años se han editado libros con familias alternativas) es una familia tradicional que no tiene en cuenta la realidad actual de nuestro país y de nuestras aulas. La escuela debiera tener como objetivo potenciar por igual a los niños y a las niñas con respecto a su futuro académico y profesional, sin dar una visión sesgada de las profesiones y las tareas cotidianas y dando cabida a todo tipo de familias en los relatos y en la escuela en general.

> **¿Aparece la mujer como objeto sexual?** En algunas ocasiones, si bien esta característica es mucho más común en la publicidad, la mujer aparece en los relatos como mero objeto sexual, sin acción de ningún tipo en la historia y presente casi exclusivamente por su belleza. Sería el uso de la mujer como “mujer florero”, sin importancia en la historia, sin papel que jugar en el relato, sin relevancia en la vida de los demás personajes.

> ¿Los deportes, la ciencia, la aventura siempre está protagonizada por los hombres? Algunos libros están intentando, desde hace unos años, compensar las diferencias que se han presentado históricamente en los relatos sobre la actividad física y el sexo del personaje, sin embargo, sigue siendo muy generalizada la idea de que la actividad física va unida al varón, de que el riesgo, la aventura, las ganas de ir más allá, la velocidad en las acciones, la valentía ante lo desconocido...es "cosa de hombres". Éste es un dato que encontramos de forma muy gráfica en numerosas películas de acción, en las que el personaje femenino parece haber sido puesto allí sólo para molestar la importante tarea del héroe; o cuando, en esas mismas películas, nos muestran una mujer que se va a la selva con zapatos de tacón y fina camisa de puntillas. Lo mismo encontramos, si nos fijamos, en muchos de los relatos de acción que tenemos en nuestra biblioteca escolar. Así, estamos reforzando el mensaje de que el ejercicio físico es para los chicos, que la aventura, la investigación en lo desconocido, el riesgo, la sensación de vértigo ante lo que puede ser peligroso, etc es algo que no pertenece al mundo de las chicas, que éstas sólo deben estar para acompañar a los varones en sus heroicas acciones y, además, que procuren no molestar mucho para no aparecer como unas histéricas que estropean la acción del varón.

> La valentía, la toma de decisiones, la responsabilidad, la ambición, el arrojo, la actividad, el éxito social y profesional ¿es exclusivo de los varones? Casi como consecuencia del anterior, tendríamos que hablar del presente apartado. Los comportamientos que están diferenciados por razón de sexo son otra de las formas de subrayar la desigualdad; incluso en algunas situaciones se llega a justificar esta diferencia por razones biológicas, dando por hecho que en los genes de las personas vienen una serie de comportamientos según nazca macho o hembra. De esta manera, los varones tienen asignados, en muchas de las historias infantiles, los comportamientos del arrojo, la valentía, la ambición (en los varones está bien vista, pero muy mal vista en las mujeres), la responsabilidad ante las acciones, la madurez del personaje, etc. Se les niega la afectividad.

> El miedo, el llanto, las emociones, el cuidado de los demás, la afectividad, la sensibilidad ¿es exclusivo de las mujeres? Como reacción contraria, los comportamientos que se asocian a las mujeres están relacionados con el ámbito de la afectividad, del cuidado de los demás, de las emociones, etc. Pero se les niega el campo del éxito profesional, la ambición para conseguir mayores metas, la valentía para enfrentarse a peligros y aventuras, etc.

Tendremos, por lo tanto, que realizar un análisis de los comportamientos que aparecen en las lecturas y estudiar la forma de equilibrar la situación, de forma que los varones tengan derecho a mostrar sus sentimientos y las mujeres tengan derecho a triunfar en el ámbito público de la vida.

> ¿La finalidad última del personaje femenino es casarse o encontrar a un hombre como pareja? Esta característica es muy usual en los relatos infantiles, en los juveniles, en el cine, en la literatura para personas adultas, etc. La idea de falta de independencia de las mujeres y la importancia de una afectividad que se enmarque dentro de lo socialmente establecido hace que quienes escriben no consigan, en muchas ocasiones, escaparse de la idea de que el único objetivo de las mujeres es el matrimonio. No importa el número de solteras que presenten las estadísticas, no importa la cantidad de divorcios, no interesan las familias monoparentales que existen, no se tienen en cuenta otros objetivos, igualmente lícitos, de las mujeres...no, lo que tiene que hacer el personaje femenino es vivir para encontrar marido y formar una familia como mandan los cánones de la sociedad patriarcal.

En algunas ocasiones, nos encontramos con algún personaje femenino que triunfa en el mundo profesional o público, pero en el relato acaba buscando desesperadamente casarse, aún a costa de abandonar toda la labor realizada hasta ese momento. También aparecen ejemplos que ahuyentan a las jóvenes del éxito profesional, puesto que aparece el personaje de la triunfadora en lo público, pero que, entonces obligatoriamente, tiene que ser un desastre en su vida afectiva, no tiene un hombre junto al que cobijarse, su vida sexual es una desgracia continua, nadie la quiere, etc. ¿Ocurre lo mismo con los personajes masculinos? Pues tenemos que decir que, en general, no; que el éxito profesional en ellos no va unido a una desgraciada vida personal, que además en los varones no aparece el matrimonio precisamente como un objetivo vital y, por supuesto, que ningún varón va a renunciar a sus aspiraciones personales por "amor".

Habrà, en este caso, que ver qué papel cumple lo afectivo en el relato, si es una traba para los personajes o es, como en la vida misma, un aspecto importante en la vida de las personas, pero que no necesita ser encauzado hacia un sacramento de una religión o hacia una institución pública mediante contrato.

> **¿La actividad pertenece a los personajes masculinos y la pasividad a los personajes femeninos?** Quizá este apartado no necesite ya explicación alguna, puesto que puede relacionarse con alguno de los anteriores. De todas formas, es necesario, en un análisis de género, examinar los tipos de acciones que se dan en el relato y quiénes las llevan a cabo, así nos daremos cuenta de una manera muy gráfica de si existe desigualdad en el trato o no.

> **¿Los tonos pastel son usados sólo para los personajes femeninos?** No es que los tonos pastel, en sí mismos, fomenten la desigualdad, sino el uso que se hace de ellos. Tradicionalmente, se relacionan los tonos pastel con lo femenino, de hecho, no hay más que observar los anuncios de juguetes y el uso que hacen de los tonos pastel para aquellos juegos que se dirigen a las niñas. Los demás colores son colores que demuestran dinamismo, frente a los tonos pastel que comunican pasividad, tranquilidad, descanso,... Por lo tanto, no son los tonos los que son sexistas, es el uso que se hace de ellos, si siempre estamos poniendo en relación un tono determinado con un sexo. De esta forma, observemos qué ocurre con los colores, qué uso se hace de ellos en diferentes ámbitos: anuncios, álbumes ilustrados, secciones de libros en los supermercados, etc. así nos daremos cuenta de que su uso es sexista y procuraremos que los colores pastel no siempre estén asociados a las niñas.

> **¿Se pone énfasis en las características físicas de los personajes femeninos? ¿Incluso se llega a despreciar a algún personaje femenino por su apariencia física?** Esta característica no es exclusiva de la literatura infantil sexista, también la encontramos en la publicidad, en el cine, en los cómics juveniles y, en general, en todos los medios de comunicación.

El aspecto físico es una de las cuestiones a la que se le da más relevancia en las mujeres, de esta manera, cada vez que aparece un personaje femenino aparece a continuación una descripción física detallada de él, resaltando de una manera inmediata la ausencia o presencia de belleza. La ausencia de belleza conlleva, en las mujeres, un desprecio a lo largo de todo el relato: será el personaje malo, la bruja, la que engaña, etc. será el personaje por el que no podemos sentir empatía alguna. Sin embargo, la belleza no es, en general, tan importante en los personajes masculinos, de hecho de alguno de ellos no se hace una descripción física, sino psicológica, de forma que se nos dice que es valiente, arriesgado, perseverante, dinámico, etc. pero no nos indican si es alto, delgado, de ojos azules y largo pelo rubio, de silueta sexi, vestido de forma atractiva y con movimientos sensuales.

Esta forma de tratar de diferente manera la misma característica es una forma de sexismo y tiene sus consecuencias más trágicas en la cantidad de trastornos de la alimentación que nos encontramos en la sociedad de hoy en día. Ojalá que la escuela no esté reforzando esta idea de la belleza y el físico como parte primordial en las mujeres y ojalá que las lecturas que se realizan en nuestras escuelas estén bien cuidadas en ese aspecto y no apoye los trastornos alimenticios en nuestro alumnado.

> **¿En las ilustraciones, se da alguna de las siguientes situaciones? El maletín es un objeto sólo para los hombres. El delantal es un objeto exclusivo de mujeres. Las gafas en los hombres denotan inteligencia, en las mujeres o nada o una mujer amargada. El periódico es cosa de hombres. Cuando alguien aparece tras una ventana, es una mujer. El sofá es siempre para el papá.** Hay elementos que ya han sido estudiados con mucha profundidad por Adela Turín y que constituyen todo un elenco de elementos con uso sexista; es decir, que cuando aparecen lo hacen siempre en relación con un personaje de sexo determinado y para remarcar, precisamente, su género. Así, podemos analizar la existencia de esos elementos en los relatos infantiles y a quién se le atribuyen para examinar la existencia de sexismo en la historia en cuestión.

Muchos de estos elementos son usados como tópicos que se aceptan por parte de las personas lectoras sin poner ningún tipo de filtro. Son esos tópicos que van calando hasta hacernos tener una idea de las cosas que se aleja, en algunas ocasiones, mucho de la realidad pero que defendemos como real; por ejemplo, el tópico de la descripción de una bibliotecaria: mujer mayor, amargada de la vida, con escasa o nula vida afectiva, con gafas (como, no, si es una amargada), poco tolerante con las personas que acuden a la biblioteca, gruñona, mal encarada y aislada. Si acudimos a la realidad que nos rodea, no encontramos a esa señora en ninguna de las bibliotecas que visitamos asiduamente, sin embargo, si nos dijeran que describiéramos a una bibliotecaria, muchas personas caerían en el tópico.

Anexo 3:

Corpus de cuentos coeducativos para entregar a los docentes como guía.

Los tres primeros son los que utilicé en la investigación.

En general son libros hasta los 8 años, pero todos se pueden adaptar (como el de *Arturo y Clementina* que es para más mayores y traté de adaptarlo para que lo entendiesen bien).

- *La mitad de Juan* (Gemma Lienas)
- *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* (Raquel Díaz reguera)
- *Arturo y Clementina*. (Adela Turin)

- *Una feliz catástrofe* (Adela Turin)
- *Rosa Caramelo* (Adela Turin)
- *El libro de los cerdos* (Anthony Browne)
- *Una princesa en motocicleta* (Raquel Garrido y Carlos Velázquez)
- *Martín y la pirata Candela*. (Nuria Varela)
- *Ann Bonny* (Mercedes Franco)
- *La princesa listilla* (Babette Cole)
- *Cuentos para antes de despertar*. (Colección de cuentos muy interesante para trabajar multitud de aspectos, de Nunila López Salamero, autora de “*La Cenicienta que no quería comer perdices*”, libro muy interesante pero dirigido más a adolescentes y adultos, algunos se pueden adaptar)
- *Las princesas también se tiran pedos*. (Ilan Brenman)
- *Oliver Button es una nena* (Tomie de Paola)
- *El dragón y la mariposa*. (Michael Ende)
- *¡Que tela más dispareja!* (G. Vistorte)
- *Daniela* (Ana Tortosa)
- *La oveja Carlota*. (Anu Stohner)
- *El oso tramposo* (A. Gómez Cerdá)

- *Elenita* (C. Geeslin)
- *Cecilia y el dragón* (Lawrence Schime,)
- *Mulán* (la versión Disney vale) *Pocahontas* también si se recalca mucho que ella no quería casarse y todo lo que hizo por la naturaleza y por la paz entre el hombre blanco y su tribu. Se trata de que las vean como mujeres independientes que piensan por sí mismas y hacen cosas buenas por los demás.
- *Agustina la payasa* (P.Otfried)
- *Grandelina* (Llucía Fernández Marqués)
- *¿Quién ayuda en casa?* (Ricardo Alcántara)
- *Los príncipes azules destiñen* (Teresa Giménez)
- Dos títulos: *súper Lola* y *Lalo el príncipe rosa*. Corresponden a un proyecto profesional y artístico que tiene como objetivo la creación y edición de cuentos coeducativos, materiales didácticos y audiovisuales desde la perspectiva de género. Autora: Gema Otero Gutiérrez, con Juan Antonio Muñoz Berraquero encargado de la parte artística, técnica y gráfica del proyecto.

Específicos de la violencia de género:

- *Vivo en una casa malva* (I. Díaz Tranco)
- *El monstruo* (Daniel Martín)

Anexo 4. Tarjetas utilizadas durante las sesiones: OBJETOS

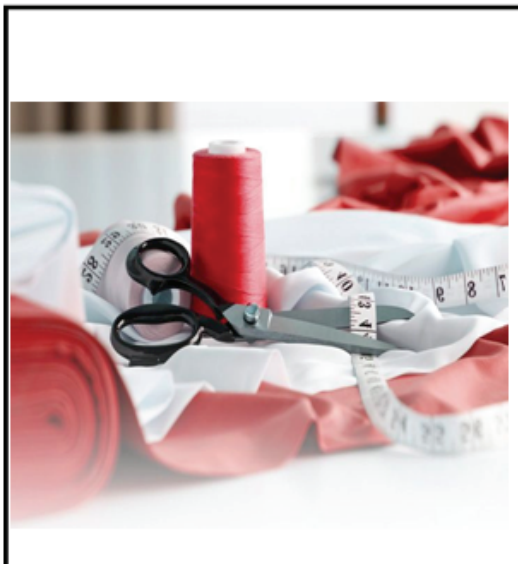




PRENDAS DE VESTIR:



PROFESIONES:





**TARJETAS PARA MOSTRAR OTROS
PUNTOS DE VISTA AL ALUMNADO:**



CANTANTE MAQUILLADO



PERSONA TRANSEXUAL MAQUILLADA



TARJETA EXTRA: BAILARINES DE BALLET



HOMBRE CON FALDA
ESCOCESA



HOMBRES Y MUJERES VISTEN
EQUIPAMIENTO DE FÚTBOL ROSA.



MUJER LLEVANDO CAMISA
ROSA.



MUJER CON CORBATA



HOMBRE CON CAMISA ROSA Y CORBATA



MUJER CUIDANDO A UN BEBÉ



HOMBRE CUIDANDO A UN BEBÉ



FAMILIA DE SUPERHEROES: CHICOS Y CHICAS



MUJER Y HOMBRE MILITARES



MUJERES JUGANDO AL
FÚTBOL



HOMBRE CONDUCIENDO UN AUTOBÚS



MUJER CONDUCIENDO UN AUTOBÚS



HOMBRE COSTURERO/DISEÑADOR DE MODAS



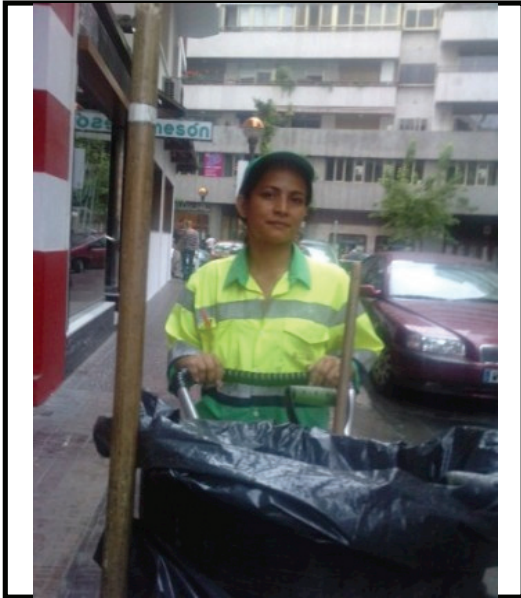
MUJER COSTURERA/DISEÑADORA
DE MODAS



PIRATAS CHICOS Y CHICA.



COCINERO HOMBRE Y COCINERA MUJER



BARRENDERA MUJER



BARRENDERO HOMBRE



ALBAÑIL HOMBRE



ALBAÑILES MUJERES



MÉDICOS HOMBRES Y MUJERES



MUJERES BOMBERAS



BOMBEROS HOMBRES



MUJER PELUQUERA



HOMBRE PELUQUERO

Anexo 5.

Transcurso de la sesión 1: *La mitad de Juan.*

5.1 USO DE LAS TARJETAS.

- **Cuentos de princesas:** al mostrarles la tarjeta varias niñas suspiran:
- ¡ohhh *princesas!* Les indico que es un maletín lleno de cuentos de princesas. Les pregunto si son cuentos para niños, para niñas o para todos, niños y niñas. Rápidamente me contestan que para niñas. Votamos: 15 niños y niñas dicen que son solo de niñas. 4 que son de niñas y de niños, entre ellos se encuentran solo un niño (Jorge).
- **Cuentos de piratas:** les enseño la tarjeta y les indico que se trata de cuentos de piratas. Enseguida dice Giulia: -*¡Esos cuentos nos gustan a todos!* Abdelhade se enfada y dice: - *Son de chicos solo.* - Ismail afirma lo dicho por Abdelhade asintiendo con la cabeza y señalando a Abdelhade.
Al principio 8 niños dicen que son solo de chicos, 6 niñas que solo de chicas (seguramente la elección se da porque todos ellos disfrutan de estos cuentos), repito la votación. Esta vez los que piensan que son solo para chicos se limitan a Abdelhade, Ismail y Javier. El resto indican que son para chicos y chicas.
- **Balón de fútbol:** Todos indican rápidamente que se trata de un balón de fútbol. Votamos y 17 niños y niñas indican que es un objeto “de chicos”, menos dos chicas que dicen que es de chicas porque ellas también juegan. (Alexia e Izarbe) Una de ellas se indigna muchísimo (Alexia) cuando varios niños (Abdelhade, Lakami, Javier e Ismail) dicen que solo los chicos juegan al fútbol.

- **Muñeca:** Ismail indica antes de que les pregunte que se trata de una muñeca. 17 niños dicen que es de chicas, 2 niños dicen que también es de chicos porque ellos juegan (Alejandro y Pablo) Los dos restantes (Giulia y un chico, Jorge) dicen que las muñecas son de chicos y de chicas.
- **Garaje de coches:** todos menos una niña (Izarbe) dicen que es de chicos, cuando hablo sobre la niña que también juega a coches los niños algunos se ofenden e insisten en que es de chicos y Abdelhade y Lakami empiezan a gritar; dos niñas les siguen en la discusión a favor de lo que los niños dicen y también insisten en ello. (Erika y Valeria).
- **Coche:** solo cuatro niños dicen específicamente que es de chicos (Abdelhade, Ismail, Javier y Lakami) concretamente me corrigen y dicen: - *De chicos no, de papás*. Giulia e Izarbe dicen que no, que es de chicas también. Giulia dice que su mama conduce e Izarbe habla de su abuela, quien también conduce. Finalmente se vota y tres de los cuatro niños (Abdelhade, Lakami e Ismail) siguen insistiendo en que son de “papás”. El resto de los niños de la clase vota que de padres y madres.
- **Bicicleta rosa:** absolutamente todos los niños de la clase dicen que es solo de chicas. Cuando les pregunto a los chicos sobre si a alguno se montaría en la bici todos insisten en que no porque es de chica. Cuando les pregunto por qué es de chica, casi todos, niños y niñas corean: - *¡porque es rosa!* - dos de ellos callan y no dicen sus razones (Alba y Diana).
- **Bicicleta azul:** todos menos una niña (Giulia) dicen que es solo de chicos. Cuando les pregunto por qué es de chicos me dicen que porque es una bici de carreras, otros indican en su color (azul); cuando les pregunto a las niñas sobre si se montarían en la bici de carreras la niña que ha dicho que también era de chica dice: yo me montaría pero prefiero la otra, es más bonita. Izarbe, quien había votado que era de chico dice: yo sí que me montaría aunque sea de chico. (Izarbe).

- **Cocinita:** este ítem está más equilibrado. Todos menos Abdelhade dicen que es de chicos y de chicas (Están acostumbrados a jugar con ella en el “rincón de la casita” del aula). Cuando se les pregunta por qué, hay diversas opiniones las cuales giran en torno a su entorno más inmediato: - *mi papá cocina, mi abuelo cocina paella, yo sé cocinar porque cocino salmón etc.*

- Otro niño dice que él ve a Arguiñano en la tele. Varios niños y niñas asienten a eso. Solo un niño (Abdelhade) insiste en que es de “mamás”.

- **Visera de Angry Birds:** todos los niños y niñas indican que es una gorra de chicos y solo dos de las chicas se la pondrían, siempre y cuando no hubiera otra gorra que ponerse (Alexia e Izarbe).

- **Visera de Pepa Pig:** todos los niños dicen que es de chicas. Cuando les digo que quizás a algún niño le guste, varios niños (Abdelhade, Lakami, Alejandro y Javier) dicen que es de chicas muy tajantes; Incluso Javier me dice:

- *¿¿ Es que no lo ves?? ¡Es de Pepa Pig y es rosa! El rosa es de chicas.*
Muchos niños y niñas dicen que si a esta afirmación.

5.2 TRANSCRIPCIÓN DEL VÍDEO: ficha de preferencias personales.

El vídeo comienza con los niños hablando entre sí sobre lo que les gusta.

Marcos (a Abdelhade): - *Ehhh por qué has unido las zapatillas de bailarina, mira.*

Investigadora: - *Es que a él igual le gusta bailar.*

Abdelhade frunce el ceño y dice: - *¡A mí no me gusta bailar!*

Invest: - *Pues entonces no lo unas, tienes que unir solo las cosas que te gustan.*

La profesora, Nieves (para echarle la bronca a Abdelhade):

- *¿Sabes por qué lo une? Porque como no te ha escuchado...*

Invest: - *¡Claro! Hay que escuchar a las señas. Tenemos que unir solo las cosas con las que nos gusta jugar o nos gusta hacer.*

(No se ve en el vídeo pero si en la ficha: Abdelhade coge una goma y borra los ítems plancha, zapatillas de bailarina y delantal.)

Pablo dice: - *¡Es que me gusta todo!*

Invest: - *Si te gusta todo te gusta todo, claro que si, a cada uno lo que le gusta.*

Giulia y alba acuden a que vea su trabajo, Giulia lo enseña.

Invest: - *Oii Giulia ¡muy bien! Cuéntanos, ¿qué has escogido?*

Giulia:- *Todo.*

Invest: - *¿Te gusta jugar a todo?*

Giulia asiente con la cabeza.

Invest: - *Muy bien pues dáselo a Nieves, genial.*

Estoy observando a los niños de una mesa y Jorge me avisa agarrándome de la camiseta por detrás y me dice:

Jorge: - *A mí me gusta todo.*

Invest: - *¿Te gustan todos mi vida?*

Jorge asiente.

Invest: - *Muy bien pues dáselo a Nieves, ¡genial! Cada uno lo que le gusta.*

Voy a otra mesa.

Invest: - *¿Qué tal chicos habéis puesto muchas cosas? ¡Uy! A Marcos le gustan muchas cosas.*

Marcos: - *A mi menos esto (señalando las zapatillas de ballet).*

Invest: - *¿Eso qué es?*

Marcos: *Esto* (señalando las zapatillas de Ballet).

Invest: *¿Qué es? las zapatillas de...*

Marcos: *¿Baile?*

Invest: *De baile. ¿No te gusta bailar?*

Marcos se queda pensando: *Ehmmmm no, porque no sé bailar.*

No parece claro que sea porque son de chica, sin embargo, recordemos que si que advirtió con anterioridad a Abdelhade que había unido por error las zapatillas de ballet. Además no se aprecia bien en el vídeo pero se siente ofendido cuando Yihao le indica que ha unido las zapatillas de baile (cuando en realidad se trataba de las zapatillas de deporte). Por otro lado sí que ha unido otros juguetes más “femeninos” tales como la comba y la muñeca... quizás por los juegos que comparte con su hermana mayor.

Veamos:

Invest: - *¿No sabes bailar?*

Marcos me interrumpe y dice: - *Ha dicho que ha dicho que esto es de bailar* (señalando las zapatillas de deporte y luego a Yihao).

Invest: - *No, Eso es de deporte Yihao.*

Aya me indica que ya ha terminado y paso a ver su ficha. Se ha decantado por ejercicios de actividad física (es una niña muy activa que comparte muchos juegos con sus compañeros de sexo masculino) y también añadió pintar (actividad que le gusta mucho) y ballet.

Invest: *Te gusta jugar a muchas cosas, a la pelota, a la comba...*

Interrumpe Javier para enseñarme su ficha.

Invest: - *¡Wow! Muy bien Javier juegas a un montón de cosas. ¿Y las demás cosas no te gustan?*

Javier: *No las voy a rodear.*

Invest: - *vale.*

Acuden a enseñarme su dibujo Alexia e Izarbe.

Javier: - *También me gusta saltar a la comba.*

Invest: - *Corre pues ponlo también cariño, todo lo que te guste.*

Javier: - *Ya lo he rodeado.*

Invest: - *Muy bien lo has rodeado.* (Más tarde aparte hablé con él y me dijo que le gustaban más cosas pero que solo había rodeado lo de chico. Cuando le pregunté por la comba insistió en que le gusta saltar a la comba pero no lo identifico como una actividad “de chicas”).

Izarbe: - *Ya hemos acabado, ya hemos acabado...*

Invest: - *Muy bien chicas lo habéis hecho genial, ¿ya habéis terminado?*

Alexia asiente.

Invest: - *Pues dádsele a Nieves ¿Vale? que lo guardará...*

Izarbe: *¿Por qué no lo recogemos en la bandeja?*

Invest: - *Porque me lo voy a llevar yo a mi casa, para ver a todo lo que os gusta jugar, ¿os gusta jugar a muchas cosas!* (están muy acostumbrados a seguir una misma rutina).

Izarbe: *Pero... ¿por qué no lo ves sin la cámara?...* (Refiriéndose a observar su dibujo).

FIN DEL VÍDEO.

5.3 ASPECTOS INTERESANTES DERIVADOS DE LAS ACTIVIDADES.

- En general, los niños estuvieron muy participativos y atentos durante todas las actividades, pero los niños más tímidos se limitaban a asentir los comentarios de sus compañeros y a votar cuando se presentaban las tarjetas. No comentan casi nada con palabras.
- Abdelhade estaba constantemente diciendo eso es de chica o de chico. Antes de que sus compañeros dijese el nombre del objeto de la tarjeta se adelantaba y decía si era de chico o de chica. Si alguien le contradecía se enfadaba. En el vídeo se ve cuándo se enfada cuando le dice marcos:
- *Ehhh has unido las zapatillas de bailarina.*
- *Bueno igual es que le gusta bailar* - sugiero yo.
Automáticamente el niño cambia su expresión facial de tranquilidad por otra de indignación y/o enfadado y espeta: - *¡A mí no me gusta bailar!*
- Hay niños que insisten más que otros en separar objetos de chicos y de chicas con el uso de las tarjetas: Abdelhade, Javier, Ismail, Lakami lo hacen constantemente y en ocasiones también Marcos, Erika y Valeria.
- Hay dos niños, Jorge y Giulia, que dicen la mayoría de las ocasiones que los objetos de las tarjetas son cosas de chicos y de chicas. En menor medida pero también en bastantes ocasiones también lo hacen Pablo e Izarbe. Diana, Tatiana y Alejandro no opinan abiertamente pero muchas veces asienten lo que dicen sus anteriores compañeros (son bastante tímidos).

- Giulia nada más empezar a explicar que necesito la ayuda de todos para saber si los objetos de las tarjetas son cosas de “chicos”, “chicas “ o de “chicos y chicas” dice que no hay cosas de chicos y de chicas: *“Las cosas son de todos”*.
- Los niños y niñas que desde el principio parecían más afines a que las cosas son tanto de chicos como de chicas (Giulia, Izarbe, Jorge, Pablo, Tatiana y Diana) han unido todos los objetos de la ficha con su persona.
- A raíz de escuchar el cuento, la mayoría de los niños parecieron ponerse en el lugar de Juan (expresión de preocupación por él en sus caras, comentarios relativos a “que juegue a lo que quiera” “no quiero que esté triste” etc). Algunos de los niños que más incidieron en separar los objetos en “cosas de chicos o chicas” parecen apoyar a Juan (Marcos, Valeria y Alexia). Sin embargo otros niños siguen pensando igual, como Erika, quien dice que Juan debería jugar al fútbol. Otros niños van más allá y hacen muecas o ponen expresión de asco (Ismail y Abdelhade) e incluso otros niños (Javier y Lakami) dicen que Juan es una niña. Abdelhade asiente con la cabeza ante dichos comentarios.
Al final, cuando el hada menta le dice a Juan que no hay objetos solo de chicos o de chicas, sino objetos de personas y que todos tenemos derecho a jugar a lo que nos gusta (las niñas al fútbol, los niños a muñecas etc) varios niños repiten que “somos personas” menos Abdelhade, que dice que no con la cabeza; Lakami llama mentirosa al hada menta y Javier le dice a Lakami (refiriéndose al hada) que ésta no existe.
- Todos respondieron correctamente a las preguntas de comprensión derivadas del cuento y se reconocieron en la ficha como chicos o chicas.
- Todos afirmaron que les gustó el cuento y aplaudieron al final. Incluso los niños que no comulgaban con la opinión de que “no hay cosas de chicos o de chicas sino objetos que utilizan las personas”.

Anexo 6.

Transcurso de la sesión 2: *¿Hay algo más aburrido que ser princesa rosa?*

6.1 USO DE LAS TARJETAS.

Al inicio de la sesión les recuerdo lo que estuvimos haciendo en la sesión anterior: ver unas tarjetas y determinar si son objetos de chico, de chica, o de chico y chica; por último que les leí un cuento "la mitad de Juan".

Para motivarles y llamar su atención, les indiqué que las tarjetas de esta sesión son "muy difíciles, para mayores"...

Los objetos evaluados fueron los siguientes:

- **Pintalabios:** Javier indica que se trata de Pintalabios, varias niñas me indican que tienen un Pintalabios de uno u otro color. Cuando pregunto si los Pintalabios son de chico, de chica, o de chicos y chicas; Javier se me adelanta antes de que pueda terminar, diciendo que son sólo de chicas. Cuando indico que vamos a votar como el otro día, Izarbe afirma que son de chicas.

La votación indica que 16 niños piensan que los Pintalabios son sólo de chicas. Algunos niños estaban despistados, por lo que pregunto si hay algún niño o niña que piense que los Pintalabios también pueden ser de chico, las respuestas son negativas.

Ismail y Jorge afirman que son de chicas. Finalmente los 19 niños y niñas piensan que los Pintalabios son sólo para chicas.

A continuación les enseñé una tarjeta con un hombre con los labios pintados; cuando les pregunto si se trata de un señor o una señora, algunos niños afirman sin mirar que se trata de una mujer, ya que es lo que se esperan.

Jorge se da cuenta rápidamente de que no se trata de una señora y así lo indica. Al fijarse mejor el resto de niños indicó que se trata de un hombre, Lakami se escandaliza:

- ¡Agggg, es una chica! (echándose para atrás cuando ve la tarjeta, ya que discierne que en realidad se trataba de un chico). Abdelhade se esconde debajo de una mesa.

Les enseño otra tarjeta, esta vez una de un chico transexual. Indico que hay personas que les gusta pintarse los labios, que hay chicos y chicas: cantantes que se pintan los labios, también nos podemos pintar en carnaval y otros señores a los que les gusta pintarse todo el año (en referencia a los hombres transexuales). Marcos hace un gesto de desdén (buaaaa) y más tarde indica que a él le parece una chica. Confirmo que se trata de un hombre, indicándoles que lo es pero que lleva peluca y maquillaje.

Alexia indica que ella siempre se puede maquillar de lo que quiera.

Les pregunto qué opinan sobre que un chico se maquille si les gusta, hay caras de contrariedad y finalmente Javier indica: - *Bueno... si le gusta...*

- *¿Si le gusta se puede maquillar?* - pregunto.

Izarbe asiente con la cabeza y dice: - *Y si no le gusta no.*

- **Corbata:** rápidamente indican que se trata de una corbata. Ismail dice que se trata de una corbata de trabajo. Abdelhade sale de debajo de la mesa e indica que él tiene una corbata. Varios Niños indican que las corbatas son de chico.

Votamos: 13 alumnos opinan que la corbata es solo de chicos.

Pregunto a los niños que no habían votado esta opinión: Diana y Tatiana confirman que las chicas no se pueden poner corbata. Finalmente solo es Alexia quien confirma que las chicas también pueden, ya que su hermana tiene una corbata de “Monster High” y le gusta mucho. Por tanto: 18 niños piensan que es solo de chicos y es solo una chica (Alexia) la que opina que también pueden llevarla las chicas.

Les planteo que entonces las chicas también pueden llevar corbatas, ya que la hermana de Alexia lo hace, para a continuación enseñarles una tarjeta en la que aparece una mujer con una corbata.

- *¡Una corbata!*- Indica Lakami.

Les preguntó si se trata de un hombre o una mujer; se empiezan a alterar ya que no esperan que sea una mujer, Abdelhade dice que es una chica muy guapa.

- *¡Mujerrr es una mujer!* - corean algunos alumnos.

Le pregunto a Abdelhade si dejamos que las chicas lleven corbata si quieren.

Javier y Lakami dicen: *-No no no.*

Aya sonríe y dice que sí con la cabeza.

Abdelhade dice: *- Yo no quiero, la mía es de chicos.*

Finalmente indica que no, que no deja que las chicas lleven corbata.

- **Falda:** pregunto a Lakami que es ya que se encontraba distraído.

Pablo responde que una falda, Lakami asiente.

Les indico que para votar hay que estar callados.

-  Qu en piensa que la falda la pueden llevar los chicos?

Javier se adelanta y canta: *-  Nadie, nadie, nadie!*

Pablo ha levantado la mano, es el  nico. Pregunto si alguien más piensa que puedan llevarla los chicos. Ismail dice: *-  Chicasss!*

Lakami le comenta a Javier que no es de chicos.

Ante la pregunta qu en lleva la falda todos los niños indican que las mamás y las chicas. Javier indica que su madre guarda una falda de cuando iba al colegio de pequeña.

Les cuento que en algunos países del mundo como en Escocia los hombres llevan falda. Les pregunto si se lo creen. Hay signos de sorpresa y algunos murmuran entre ellos. Erika dice: *-  Qu eee?* - Y Javier dice rápidamente que no.

Les enseño la tarjeta del actor Sean Connery vestido de escocés.

Abdelhade dice que los niños no llevan falda y se vuelve a esconder debajo en la mesa. Ismail hace: *- Ja ja ja ja.*

Lakami y Javier ríen y se echan para atrás cuando ven la tarjeta. Los niños se empiezan a alborotar, les indico que allí es t pico, como el traje de baturro aquí; que los chicos se ponen falda y se llama falda escocesa. Le pregunto a Javier si le parece bien que la lleven si les gusta, me dice que s ; Lakami a su lado niega con la cabeza.

Pablo y Alejandro asienten con la cabeza.

Le pregunto Javier si la llevaría y dice rápidamente:

-Porque nooooo, porque no me apetece.

Izarbe dice: *- Yo si la llevaría porque me gustan mucho.*

Les pregunto a los demás, en general casi todos los chicos dicen que no con la cabeza y las chicas que sí. Cuando le pregunto a Abdelhade me dice:

- *Nooooo yo no puedo, falda solo las chicas* (el resto de palabras no se le entienden).

Esta vez cuando pregunto si quieren ver más tarjetas, Lakami y Javier dicen que no, Abdelhade vuelve debajo de la mesa. Pienso que les incomodó observar que objetos que están acostumbrados a ver en chicos o chicas sean utilizados por el sexo contrario.

Para motivarles y recuperar su atención decido adelantar la tarjeta del equipamiento de fútbol.

- **Equipamiento de fútbol:** les indicó que esa tarjeta les va a gustar mucho a algunos. Cuando la enseño están muy atentos. Erika dice con cara de felicidad:
- *¡Es rosa!*

Y otros niños en su mayoría chicos, indican que es de fútbol.

Digo: - *Y es de color....* - *¡Rosa!* - Me responden enseguida la mayoría.

Les indico que hay que pensar, que levanten la mano quien juegue al fútbol. La mayoría tanto de chicos como de chicas han levantado la mano. Lakami dice enfadado:

- *Las chicas no pueden jugar al fútbol.* - Javier dice: - *¡Son animadoras!*

- *¿Por qué no pueden jugar Lakami?* – pregunto, y éste indica que porque son chicas y no son iguales que los chicos. Pablo ha levantado la mano pero habla de un tema que no tiene que ver con la tarjeta, así que doy la palabra a Erika que nos cuenta que “los hermanos pueden jugar a fútbol”; cuando le pregunto si las chicas pueden jugar al fútbol no sabe contestarme.

Alexia dice: - *¡Yo tengo una pelota!*, a continuación les indico que las chicas pueden jugar, que Alexia tiene una pelota. Se alborotan mucho, tengo que calmarles e indicarles que va a hablar Marcos porque tenía la mano levantada mucho rato. Marcos nos cuenta que no ha visto a ninguna chica jugando al fútbol en la televisión.

Le pregunto que aunque no las haya visto, si las chicas pueden jugar al fútbol, dice que sí con la cabeza. Abdelhade grita enfadado que no pueden jugar al fútbol.

Cuando les pregunto si quieren comprobarlo Abdelhade sigue enfadado negándolo.

Les enseño una tarjeta de dos chicas jugando al fútbol y les pregunto si se trata de chicos o de chicas, algunos dicen chicos, otros están distraídos y no contestan.

Les enseño la otra tarjeta, aprovechando que Ismail quiere verla. En ella salen dos chicas jugando al fútbol. Les recuerdo que aunque Marcos no haya visto a chicas jugar a fútbol en la televisión, yo sí las he visto y les he hecho esa foto.

Le pregunto a Lakami si son chicos o chicas, me dice chicos, así que me levanto para que la vean mejor. Pablo le dice a Lakami que son chicas. Ante esta afirmación todos quieren ver la tarjeta.

- *Chicas, chicas* - repiten alguno y algunos cuchichean entre sí.

Al principio solo Alexia decía que las chicas pueden jugar al futbol (por tanto 1 de 19) después de hablar sobre ello, a excepción de unos pocos (Javier, Lakami, Abdelhade, Ismail, Tatiana y Erika) el resto estaban de acuerdo en que las chicas jugasen, aunque no saliesen en la tele (esto último dicho por Marcos).

- **Camisa rosa:** les pregunto qué es, algunos no saben decir camisa y dicen camiseta; les confirmo que es una camisa. Erika dice que es de color rosa.

- *¡Es para chicas!* - grita Abdelhade. Les pregunto quién lleva camisa.

Javier ha levantado la mano e indica que la llevan los chicos y también pueden llevarla las chicas. Alejandro afirma con la cabeza, Lakami también. 11 niños y niñas votan que ambos sexos pueden llevarla. Giulia dice que solo las chicas (conozco a su padre, siempre viste con camisetas de grupos de heavy metal, la madre de Giulia sí que lleva camisas). Abdelhade dice: *-las chicas no llevan camisa grande sólo las mamás.*

Le pregunto por qué sólo las mamás llevan camisa grande, y me responde porque son mamás. Izarbe contesta por su cuenta y dice: *-porque son más gordas.*

Le pregunto a Abdelhade si todas las mamás del mundo llevan camisetas grandes a lo que me responde que sí con la cabeza. Lakami indica que sí, pero que su madre no la tiene rosa. (La mamá de Lakami es musulmana como la de Abdelhade y ambas visten el abaya musulmán.)

Varios niños comienzan a hablar de temas diferentes, por lo que pregunto si hay algún niño o niña que piense que las camisas son sólo para chicas. Votan afirmativamente Elia, Giulia, Abdelhade y Valeria. Por tanto, cuatro niños piensan que sólo para chicas, 11 niños que para chicos y para chicas y el resto se abstiene.

Por indicaciones de la profesora vuelvo a preguntar a Abdelhade quién lleva camisa. Éste se reafirma, diciendo que las mamás. Le pregunto: - *¿Y los papás?* - *NO* - contesta tajante.

Lakami indica que los papás llevan camiseta negra.

Les enseño dos tarjetas en las que aparecen un hombre y una mujer vestidos con camisa. Primero la del hombre y Javier me indica que se trata de una camisa, Lakami que es una camiseta de hombre. Les pregunto si la lleva un hombre o una mujer, la mayoría me responden que un hombre, les pregunto:

- *¿Entonces los chicos pueden llevar camisa rosa?* - *Noooo* - responde Lakami.

Javier se tapa la cara con las manos y Pablo dice que su papá tiene una.

Les indico que a ese hombre igual le gusta el color rosa y que por eso lleva la camisa, recordándoles el cuento de la mitad de Juan, un niño a quien le gustaba el Rosa.

- *No me gusta* - se queja Lakami y les enseño la tarjeta de la mujer vestida con camisa. Llamó la atención de Abdelhade y le digo: - *Abdelhade mira* - y éste me responde:

- *No quiero verlo* - y se vuelve hacia atrás. Cuando se reincorpora vuelvo a decir: - *Mira Abdelhade*. - Grita y vuelve a darse la vuelta.

- **Tarjeta “extra” bailarines de ballet:** Por último les enseñé una tarjeta extra, que en principio no estaba planificada y que decidí incorporar debido a la situación que se dio en la actividad de "la mitad de Juan". Les recuerdo que hubo varios niños que se enfadaron y dijeron que las zapatillas de Ballet son sólo para chicas (la situación que se dio entre Marcos, Yihao y Abdelhade). Les indiqué que les he traído una tarjeta de dos bailarines y les pregunto si creen que se tratará de dos chicos o dos chicas.

Javier, quizás acostumbrado a que le cambie a las tarjetas el rol sexual al que está acostumbrado, dice que chicos; algunos dicen que se tratará de chicas, otros no responden. Cuando les digo que son chicos y chicas responde Lakami:

- *Ualaaaa* - abrazando a Alejandro y ambos se echan para atrás.

Les indico que están bailando, Izarbe dice que quiere verlo.

- *¡Yo no!* - Indica Abdelhade.

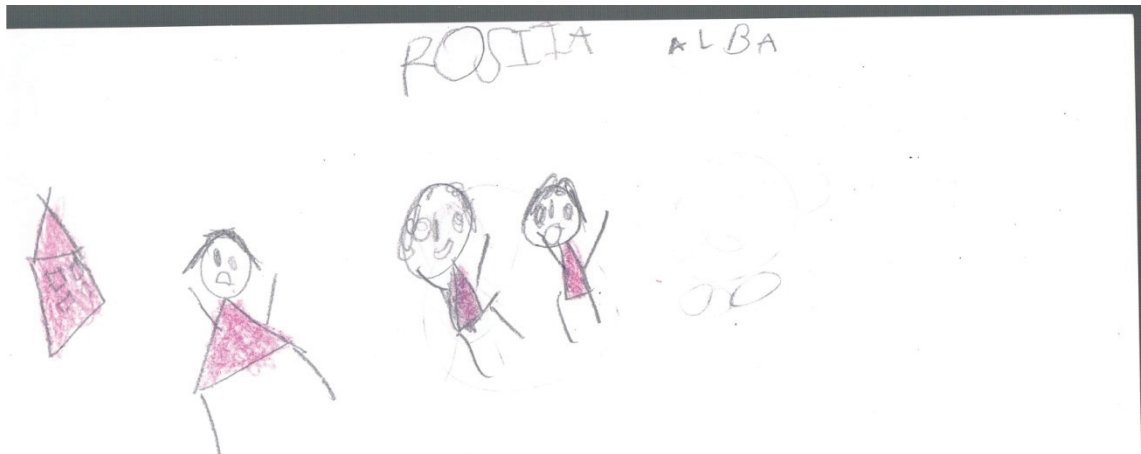
Cuando pregunto a quien le gusta esa tarjeta, la mayoría de las chicas levantan la mano; también lo hace Pablo.

Abdelhade espeta: - *¡A nadie!*

Cuando les pregunto si les gusta a Alejandro, Lakami y Javier, me dicen que no con la cabeza muy rotundamente; Alejandro y Lakami esconden la cara.

6.2 ACTIVIDAD POSTERIOR. Dibujo libre sobre el cuento: *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*

DIBUJOS DE LAS CHICAS.



DIBUJO DE ALBA



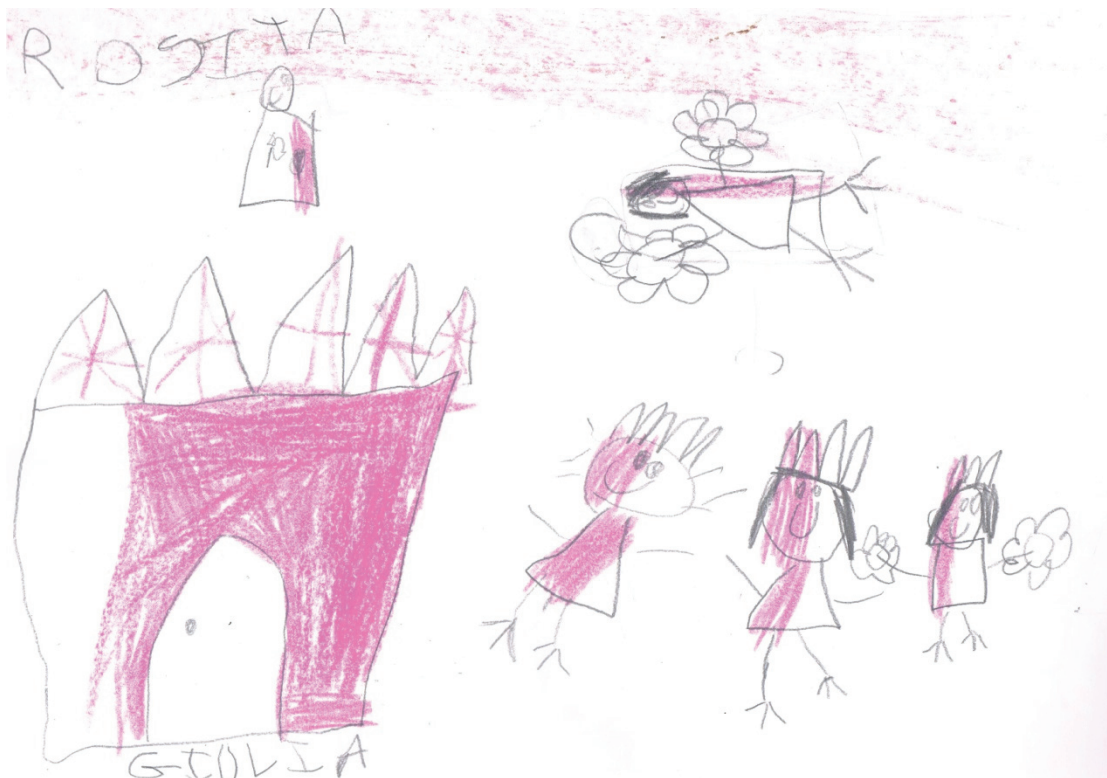
DIBUJO DE DIANA



DIBUJO DE ERIKA



DIBUJO DE ALEXIA



DIBUJO DE GIULIA



DIBUJO DE ELIA



DIBUJO DE AYA



DIBUJO DE VALERIA



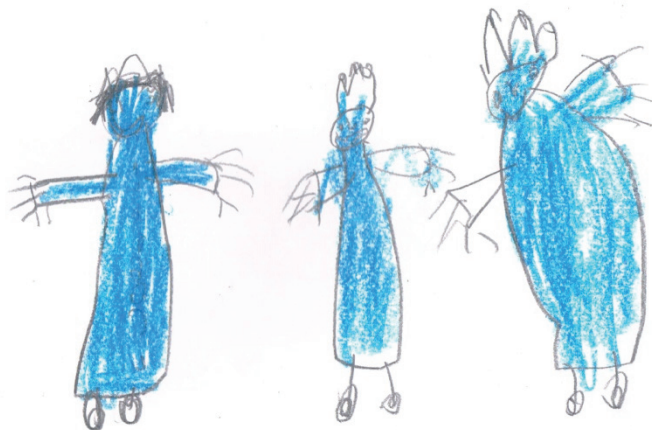
DIBUJO DE IZARBE



DIBUJO DE TATIANA

DIBUJOS DE LOS CHICOS.

ROSITA



ALEJANDRO

DIBUJO DE ALEJANDRO



DIBUJO DE JAVIER



DIBUJO ABDELHADE

JORGE ROSITA



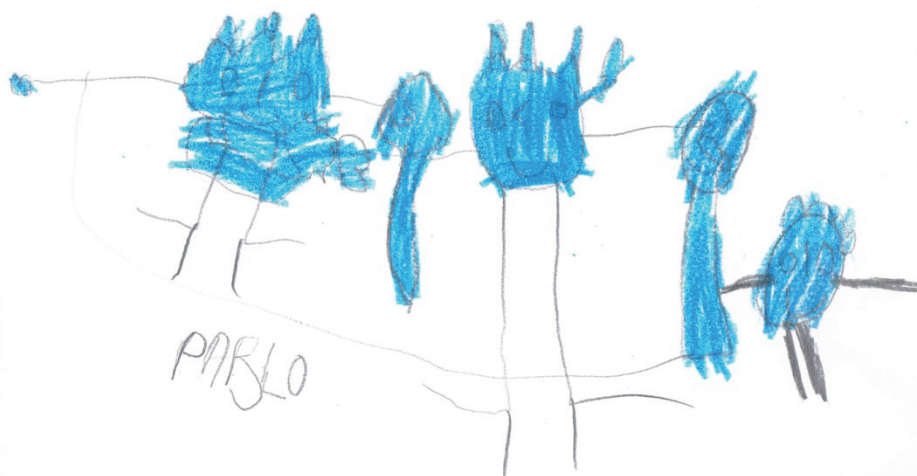
DIBUJO JORGE

ROSITA



DIBUJO YIHAO

ROSITA



DIBUJO PABLO



DIBUJO ISMAIL



DIBUJO LAKAMI

6.3 ASPECTOS INTERESANTES DERIVADOS DE LAS ACTIVIDADES.

- Los niños siguen mostrándose muy participativos y atentos durante las actividades. Si bien es cierto que me costó más empezar la actividad, ya que acababan de volver del recreo y estaban alterados; por lo que recomiendo realizar esta actividad en las primeras horas de la mañana.
Asimismo, al encontrarse tarjetas que no esperaban (hombres con falda y labios pintados, mujeres con corbata etc) se alteraron más y hubo que mediar para que pudiesen participar todos de manera ordenada.
- Los niños más tímidos siguen limitándose a asentir los comentarios de sus compañeros con los que están de acuerdo y a votar cuando toca en las tarjetas.
(No comentan casi nada con palabras). Los demás son muy expresivos a nivel oral y/o gestual.
- La presencia de niños que reproducen estereotipos masculinos y femeninos sigue estando muy presente, sobresalen en este aspecto Javier, Lakami, Ismail y sobre todo Abdelhade; si bien es cierto Javier, aunque no comparte algunas opiniones o aficiones de las personas de las tarjetas, deja en ocasiones que dichas personas vistan o hagan una determinada actividad (aunque recalcando que él nunca vestiría o actuaría así). Abdelhade sigue intentando imponer su opinión a la de los demás y cuando no está de acuerdo con algo o no le interesa escucharlo, se evade de múltiples formas (escondiéndose debajo de la mesa, tapándose la cara o los oídos y dándome la espalda).
- Hay niños que insisten más que otros en separar objetos y ropa de chicos y de chicas con el uso de las tarjetas: Abdelhade, Javier, Ismail, Lakami lo hacen constantemente.
- Destaca en esta ocasión Pablo, que dice la mayoría de las ocasiones que los objetos de las tarjetas son cosas de chicos y de chicas. En menor medida también Alexia.

- Elia, Diana, Tatiana y Alejandro siguen no opinando abiertamente, pero asienten lo que dicen sus compañeros (son bastante tímidos). Aunque Alejandro esta vez ha participado más. Alba es la niña que menos ha participado.
- En cuanto al cuento fue un acierto empezar con las normas para escuchar el cuento y las “palabras mágicas” para centrar a los niños y que se rebajase su nivel de actividad. También es muy importante el uso de la imagen como apoyo visual y recalcar siempre mediante la expresión oral y gestual lo que sucede en el cuento, para lograr mantener la atención de los niños y un adecuado *feedback*.
- Se mantuvieron muy atentos durante casi toda la narración, ello lo demuestra sus afirmaciones, preguntas, opiniones y risas así como las respuestas que dieron después de la lectura del cuento en torno a la comprensión del mismo. También se mantuvieron quietos y callados durante el cuento. Solo se tuvo que llamar la atención a dos o tres niños y recolocar a otro, pero esta situación es de lo más común, con niños tan pequeños.
- Las preguntas de comprensión las respondieron correctamente.
- En cuanto a las preguntas de opinión, les pregunté qué les parecía que Rosita quisiera hacer cosas diferentes, Izarbe indicó que le parecía bien. Les animo a votar, para que no se alboroten, las siguientes cuestiones:

- *¿Os parece bien que Rosita vista de todos los colores?*

Todos levantan la mano salvo Lakami y Abdelhade.

- *¿Os parece bien que Rosita se vaya a vivir aventuras?*

Todos levantan la mano salvo Yihao, Abdelhade, Lakami, Javier y Marcos (este último dice que porque eso solo lo hacen los chicos). Pongo ejemplos: matar dragones, viajar en globo... Marcos sigue diciendo que no con la cabeza, Izarbe dice que las chicas viajan en globo. Le pregunto si también pueden matar dragones y asiente con la cabeza. Le vuelvo a preguntar si pueden hacerlo todo y me dice que sí.

Pablo está con la mano levantada, le pregunto si le ha gustado el cuento y si las chicas pueden hacer lo mismo que los chicos, afirma positivamente con la cabeza a ambas cuestiones. Alejandro a su lado dice que no con la cabeza. Decido dejar aquí la actividad ya que son niños muy pequeños y el período de atención ya ha sido muy prolongado y se empiezan a alterar y dispersar, algunos piden ir al baño. Finalizamos la sesión con un aplauso para todos.

- Todos respondieron correctamente a las preguntas de comprensión derivadas del cuento y opinaron libremente. Asimismo, todos ellos realizaron el dibujo libre con elementos propios de un cuento de “princesas”: coronas, túnicas, torres etc como se pueden observar en sus dibujos; hecho que apoya que lo entendieron. También escribieron el nombre de la protagonista correctamente.

Anexo 7.

Transcurso de la sesión 3: *Arturo y Clementina.*

7.1 USO DE TARJETAS.

Como siempre, antes de enseñar la tarjeta les hago sentarse en asamblea. Esta vez para llamar su atención utilizo la excusa de la lluvia para decir que estoy “malita” y no puedo gritar. A continuación les vuelvo a recordar que vimos tarjetas (de objetos y prendas de ropa) y que esta vez les traigo tarjetas de “profesiones” y me aseguro de explicarles lo que son para que lo entiendan antes de empezar.

Sin haberlo explicado Abdelhade ya se adelanta y dice que “son cosas de chicos”.

Las tarjetas utilizadas fueron las siguientes:

- **Médico:** les enseño la tarjeta, Marcos dice que es una camiseta de doctor. A continuación Pablo indica que se trata de un médico. Los niños empiezan a opinar y Erika dice que ella “la tiene” (referido a que su médica es mujer). Los niños comienzan a murmurar, hablando de su médico: Izarbe indica que tiene de médicos una chica y un chico, Jorge que tiene una chica etc. La variación es muy amplia. Cuando les pregunto si todos los chicos y las chicas pueden ser médicos, antes de votar Abdelhade se adelanta e indica que no. Algunos levantan la mano enseguida pero otros se quedan como dudando. Marcos dice que solo las chicas, Javier y Giulia los chicos, esta última porque su doctor es chico. Vuelvo a plantear el asunto de otra manera con Giulia, diciéndole si una chica puede ser médico si quiere y me dice que sí. A continuación le pregunto a Javier por qué solo pueden los chicos, se queda pensando y dice que no lo sabe.

Les digo que les voy a enseñar otra tarjeta de médicos y les pregunto si creen que saldrán chicos o chicas, Abdelhade dice chicos y Erika que chicos y chicas. Cuando Javier ve la tarjeta da un gritito y se echa para atrás, diciendo luego: - *“No quiero verlo”* y tapándose la cara con las manos.

Marcos pregunta por el por qué del color de las batas de los médicos y le respondo.

Le pregunto a Lakami si las chicas pueden ser médico, me dice que no con la cabeza; al preguntarle el por qué dice que porque son chicas. Erika se incorpora y dice que su mamá es médica y Alexia indica que su mamá también pero que ya no trabaja en eso. Marcos cuenta que las mamás también pueden ser médicas porque su mamá le da jarabe. Finalmente, todos los alumnos opinan que chicos y chicas pueden ser médicos, salvo Javier, Abdelhade y Lakami que dicen que solo los chicos.

- **Militar:** Les enseño la tarjeta y Lakami responde que es un traje de matar hombres.

Javier indica que es de militares. Digo: - *Los militares son...* - y antes de que termine gritan la mayoría que chicos. Les pregunto si piensan que las chicas también pueden ser militares, me dicen que no, algunos con la cabeza y Abdelhade y Javier muy rotundamente que no. Las únicas que levanta la mano afirmativamente ante esta pregunta son chicas: Valeria, Elia, Erika, Alba, Aya y Diana. Mientras éstas levantan la mano, Abdelhade, Javier, Ismail y Lakami siguen recalcando que NO. Más tarde se incorporan al sí, Alexia y Jorge. Abdelhade aún cuando dejo la tarjeta en el suelo sigue diciendo que no. Les enseño la tarjeta de un hombre y una mujer militares. Les voy mostrando la tarjeta y recordándoles quién voto que podían ser militares los hombres y las mujeres. Abdelhade dice:

- *Hay que pegar a esas mujeres.*

Cuando le pregunto que por qué hay que pegarles responde:

- *Porque esas chicas no son mujeres.*

Cuando le insisto que también son mujeres que trabajan de militares, dice que no pueden ser militares las chicas. Se empiezan a alborotar y cambio de tarjeta.

- **Conductores de autobús/taxi:** para captar su atención digo que esa tarjeta la tienen que conocer porque es de Zaragoza. En seguida reconocen el autobús, el segundo cuesta un poco más (algunos dicen que es “agua” no sé por qué) y finalmente Elia indica que se trata de un taxi. Ante la pregunta de quién conduce: si los chicos, las chicas o los chicos y las chicas; Casi todos gritan a coro que los chicos y las chicas. Marcos dice que su mamá está aprendiendo a conducir e Izarbe indica que su mamá se va a comprar un coche. Votamos y 13 niños indican que pueden conducir ambos. Lakami dice enfadado que él no va a votar. Abdelhade e Ismail indican que las mujeres no pueden, los demás se abstienen. Javier dice que levanta la mano porque su mamá sí que conduce.

A continuación se suman muchos niños para decir que la suya también. Izarbe nos vuelve a contar que su mamá se va a comprar un coche y Jorge que su papá arregla coches. Ismail nos cuenta que su papá construye todas las cosas. La conversación empieza a derivar en los trabajos de cada padre: la mamá de Alexia en un hospital, la mamá de Javier en la Opel (otros niños también indican que su papá/mamá también trabajan en la Opel) etc.

Le pregunto a Javier si los papás y las mamás pueden trabajar en todo: doctores, conductores etc y me dice que si con la cabeza. Mientras le preguntaba Abdelhade sigue insistiendo en que no.

- **Costurero/a o diseñadora de moda:** enseguida me dicen que es una tela y una tijera. Como es un concepto complicado para niños tan pequeños les explico que puede ser una persona que cosa ropa o que haga los dibujos de las camisetas etc. Cuando les pregunto si pueden ser diseñadores de ropa los chicos y las chicas algunos dicen que no y muchos no contestan. (Solo levantan la mano 10 niños a favor de que los chicos y las chicas puedan ser costureros o diseñadores de moda). Le pregunto a Javier y me dice que porque no, no sabe contestarme con otra razón. Abdelhade dice que solo los chicos pero luego por indicaciones de la profesora y debido a posibles complicaciones con el idioma cambio la palabra “diseñar” o “hacer la ropa” y aquí dice que su mamá. Izarbe indica que su mamá cose ropa. Alexia y Pablo indican que los papás también.

- *Nooo*- dice Abdelhade.

Indico que vamos a votar. Abdelhade se tapa los ojos con la mano.

Sorprendentemente Javier tras el debate ha cambiado de opinión y vota que pueden ambos, chicos y chicas. Y me lo recalca levantando la mano e indicándome que el también ha levantado la mano (gesto de señalarse a sí mismo) Pregunto: - *¿Y los demás que pensáis?*

Pregunto a Ismail quién cose la ropa y se queda pensando; mientras Abdelhade sigue diciendo que su mamá. Ismail lo mira y responde que las mamás. Ante esta respuesta Tatiana dice que los mamás y los papás porque son padres. Volvemos a votar:

Javier vota que los chicos y las chicas; le pregunto para asegurarme de su respuesta y me confirma que los chicos y las chicas. Erika dice que su papá plancha. Le pregunto a Izarbe y me dice que su mamá cose ropa.

Cuando le pregunto si los chicos también pueden coser dice que sí. Al final solo Ismail indica que es una actividad de chicos. Solo Abdelhade y Alejandro indican esta vez que la ropa solo la hacen las chicas.

- **Cocinero/a:** lo adivinan rápido. Indico que para ser un cocinero famoso... y antes de terminar la frase dice Lakami: - *tienes que cocinar bien*. Pregunto a Lakami si una chica puede ser una cocinera famosa, luego que si un chico puede serlo. En ambas ocasiones me dice que sí. Indico que vamos a votar, Abdelhade dice que solo pueden serlo los chicos las chicas no. Javier dice que las chicas sí que pueden porque su mamá cocina muy bien. La profesora me hace preguntarle de nuevo a Abdelhade y este sigue indicando que solo los chicos pueden ser cocineros. Se ha levantado y empieza a dar vueltas (cuando no le interesa algo que se comenta realiza este tipo de conductas). Izarbe indica que su mamá cocina y su papá plancha. Saco la tarjeta de dos cocineros famosos, chico y chica y se la enseño a Abdelhade. Le pregunto qué le parece y me responde que “no le parece muy bueno”. Cuando le pregunto quién cocina, no sabe responderme, quizás haya un conflicto de intereses ya que ha dicho que las chicas no pueden ser cocineras famosas pero luego quien cocina en su casa es su madre... finalmente dice que los chicos pueden cocinar y las chicas no.

Cuando se le pregunta quien cocina en casa dice que la mamá y que le cocina una pizza super rica. Luego le pregunto si entonces las chicas pueden ser cocineras famosas, Ismail dice por lo bajo que no, Abdelhade lo mira.

Le pregunto a Abdelhade si podemos convertir a su madre en una cocinera famosa que salga en la tele. Finalmente indica que sí. Votamos, todos dicen que chicos y chicas pueden ser cocineros famosos menos Ismail.

- **Superhéroe:** para garantizar la atención sostenida en la actividad indico que esta tarjeta les va a gustar mucho pero que tienen que estar muy atentos para adivinarla. Javier indica rápidamente que se trata de un superhéroe. Llamo la atención de Abdelhade que anda distraído y así de paso aprovecho para recalcar que es un traje de superhéroe para salvar el mundo.

A la mayoría de los niños les encanta la tarjeta. Elia se muestra entusiasmada y la señala e Ismail le dice al oído que es de chicos.

Les digo que yo quiero salvar el mundo, Abdelhade dice que también quiere salvar el mundo y tener poderes.

Para captar su atención ya que se han alborotado un poco con esta tarjeta, pregunto quién quiere salvar el mundo, casi todos levantan la mano. Indico que vamos a votar:

- *Que levanten la mano quien piense que los chicos y las chicas pueden ser superhéroes.*

Lakami responde que no, varias niñas le responden que sí. Votamos:

Lakami dice que no con desprecio porque “son chicas”.

Les voy preguntando: Abdelhade dice que no y Marcos que sí. Abdelhade vuelve a decir que no, que las chicas no pueden ser superhéroes como los chicos porque no pueden matar monstruos.

Le contesto: -*¿Cómo que no? A ver si conocéis esta película...* - y les enseño la tarjeta de “los increíbles”, una familia de superhéroes.

Varios niños indican que conocen la película. Les explico que todos salvan el mundo; el papá, la mamá, la hija y los hijos. Lakami pone mala cara y le indico que la mamá y la hija también. Finalmente todos menos tres niños (Lakami, Abdelhade e Ismail) piensan que chicos y chicas pueden ser superhéroes.

- **Albañil:** les indico que me han dicho que había papás de niños de la clase que construyen cosas. – *Constructorrr* - dice Javier refiriéndose a la tarjeta.

Les digo que se trata de una persona que construye casas (y coches, dice Marcos.) un albañil, que pone los ladrillos en las casas y les recuerdo el cuento de los tres cerditos.

Les pregunto quién creen ellos que pueden ser obreros, Marcos responde rápidamente que los chicos y las chicas. Les voy preguntando: Jorge afirma lo que ha dicho Marcos.

Abdelhade se queda pensando y no responde. Alexia dice que sí con la cabeza a lo dicho por Marcos y Jorge. Abdelhade finalmente dice que los chicos y las chicas pueden construir casas y Marcos añade que coches también. Alba, Izarbe, Tatiana, Diana Responden que sí con la cabeza.

Pablo dice que no, Alejandro no contesta. Lakami, Valeria, Aya y Elia afirman que las chicas pueden ser obreras. Erika dice que no con la cabeza. Javier está con la mano levantada y le doy el turno de palabra, le pregunto si las chicas pueden construir casas y dice: - *Pues sí.* - Giulia también dice que sí con la cabeza.

Ismail dice que solo los chicos porque solo ha visto chicos y que en la tele ha visto un chico que construía. Por tanto: 16 niños opinan que tanto hombres como mujeres pueden construir casas, dos niños que solo los hombres (Pablo e Ismail), Alejandro se abstiene.

Les enseño dos tarjetas, en las que aparecen un hombre y un grupo de mujeres construyendo una casa. Cuando le enseño la tarjeta Ismail se echa hacia atrás. Les pregunto si les parece bien, algunos contestan que sí. Tengo que cortar aquí la actividad porque la profesora de religión ha entrado en la clase. Continué la sesión ese mismo día por la tarde.

- **Niñera/o:** les enseño una tarjeta en la que sale un bebé siendo cogido con unos brazos.

Los niños rápidamente indican que se trata de un bebé. Les indico que hay unas personas que cuidan niños si papá y mamá tienen que ir a trabajar y no pueden los abuelos. Les pido que me digan cómo se llaman y tardan en responder. Finalmente Javier indica que se trata de niñeros.

Como están algo alborotados pregunto si Alba puede ser niñera, Javier responde que no y aclara: - *Eso cuando sea mayor.* - Pregunto si Alejandro podría ser niño, Javier responde que sí. Marcos dice que él será niño de mayor y Javier dice que el también. Lakami también se suma a esa opinión.

Votamos: Casi todos levantan la mano. Javier dice que él vio una película de una niñera. Abdelhade me cuenta que: - *Las mamás tienen que cuidar a los bebés para dormirles, les dan el chupete para que se duerman.*- Cuando le pregunto si los papás también pueden cuidar a los bebés me dice que sí, que los papás y las mamás. Cuando les pregunto a Jorge y Lakami asienten. Como los 19 niños estuvieron de acuerdo en que chicos y chicas pueden cuidar a los niños, no hizo falta enseñarles las tarjetas que había preparado para debatir (tarjetas de un hombre y una mujer cuidando un bebé).

- **Bombero:** rápidamente identifican que se trata de un bombero y Lakami añade que “apagan el fuego”. Ante la pregunta quién puede ser bombero, Lakami responde que los chicos, Jorge que los chicos y las chicas. Javier le contesta:

—*No, las chicas no.*

Le pregunto a Abdelhade si las chicas pueden ser bomberos ya que quiere hablar, me cuenta lo que hacen los bomberos pero no responde, finalmente dice que no y cuando se le pregunta por qué no da una razón (solo dice porque no). Finalmente dice gritando:

—*¡Que no!* - Cuando le sigo preguntando.

A continuación Marcos dice que los bomberos pueden ser chicas o chicos. Votamos: hay 13 votos a favor de chicos y chicas. Javier dice: ¡yo no! (indicando que no quiere votar). Pregunto a los niños que no han votado. Ismail dice que solo los chicos, cuando se le pregunta por qué indica que en la tele solo ha visto bomberos chicos.

A la pregunta de si dejaríamos a una chica ser bombero dice que no, porque solo hay chicos bomberos. Cuando pregunto a Javier y Lakami este último me dice que porque son chicas; cuando le pregunto a Javier se limita a afirmar lo dicho por su amigo.

Marcos dice: - *¿Sabes por qué sé que también pueden ser las chicas? Porque en Pepa Pig la mamá de Pepa es bombero.*

Les recalco lo que ha dicho Marcos y Javier dice: - *Eso solo son dibujos*. Les enseño la foto de una mujer bombero. - *Ahhhh una chica* - grita Lakami. Le pregunto a Abdelhade si le parece bien, la respuesta es negativa. Les voy preguntando a todos si les parece bien, todos contestan de forma afirmativa menos Ismail, Javier, Lakami y Abdelhade. Estos tres últimos gritan para insistir en que una chica no puede ser bombero. Ismail niega con la cabeza y aparta la cara.

- **Peluquero/a:** les enseño la tarjeta, varios responden que es un peinado. Lakami dice que es un peinado de chico. Pregunto cómo se llama la persona que corta el pelo y Marcos y Jorge contestan peluquero y peluquería respectivamente. Intento ir más rápido porque al tener que realizar la actividad en horario de tarde están muy alterados. Votamos:

Javier y Lakami insisten incluso cantando que solo los chicos. Le pregunto a Tatiana y dice que las chicas. Alba y Diana opinan que los chicos y las chicas.

Ismail dice que cortan el pelo los chicos, al preguntarle si hay peluqueras chicas sigue diciendo que no. Ante la pregunta quién le corta el pelo a tu mamá dice: - *Nadie, el papá*.

Alexia nos cuenta que se ha cortado el pelo, le pregunto quién se lo ha cortado y me responde que una chica, cuando le pregunto si los chicos pueden cortar el pelo contesta afirmativamente.

Abdelhade opina que solo los chicos.

Marcos dice que él ha ido a un peluquero y que también una chica le había cortado el pelo.

Les enseño las dos tarjetas, peluquero hombre y mujer. Pregunto a Abdelhade si le gusta que una mujer sea peluquera y dice que no, que está mal y que se vaya de la peluquería. Cuando le pregunto a Ismail qué le parece contesta con desdén que no le parece nada.

Votamos: Javier levanta la mano y dice:

- *Es que yo he visto a chicas que cortan el pelo*

.Finalmente Ismail, Lakami y Abdelhade han votado que solo los chicos. Izarbe y Jorge que solo las chicas. Jorge incluso afirma que no le dejaría a un chico ser peluquero si le gustase, pero Izarbe si le dejaría. El resto de alumnos (14) piensan que tanto las chicas como los chicos pueden ser peluqueros.

- **Piratas:** aciertan en seguida que se trata de piratas.

Les pregunto qué hacen los piratas, me responden que luchan y buscan tesoros. Añado que atracan barcos, corren aventuras... a continuación les pregunto a quien le gustaría ser un pirata, todos menos Izarbe y Tatiana levantan la mano. Votamos quien piensa que pueden ser piratas los chicos y las chicas. Javier dice que las chicas no son piratas. Marcos pregunta:
- Nerea, ¿a que las chicas sí que pueden ser piratas?

Aquí se quedó sin batería la cámara. Finalmente 14 niños votaron que tanto los chicos como las chicas pueden ser piratas. Los 5 restantes (Javier, Abdelhade, Lakami e Ismail y Erika) dijeron que solo los chicos.

- **Barrendero/a:** a pesar de que este ítem no quedo registrado por la cámara no suscitó ningún problema ya que sucedió lo mismo que con el ítem “niñero/a”, es decir, todos los niños votaron que tanto chicos como chicas podían ser barrenderos. Eso sí, Abdelhade dijo literalmente que:

- Las mujeres barren en casa.

Cuando se le preguntó si podían barrer las calles también dijo que sí. Sin embargo, cuando se habló de si podían trabajar de barrenderas, dijo que las mujeres no trabajan.

Le enseñe la tarjeta de la mujer barrendera y tras verla cambio de opinión en la segunda votación, diciendo: *- Le dejo barrer si hay susio en la calle.*

A continuación Lakami dijo:

- ¡Claro que sí! Hombres y mujeres, y negros también.

Fue curiosa su respuesta ya que él mismo es una persona de color, quizás esa respuesta viene dada porque contamos en el barrio con varios barrenderos africanos.

7.2 ASPECTOS INTERESANTES DERIVADOS DE LAS ACTIVIDADES.

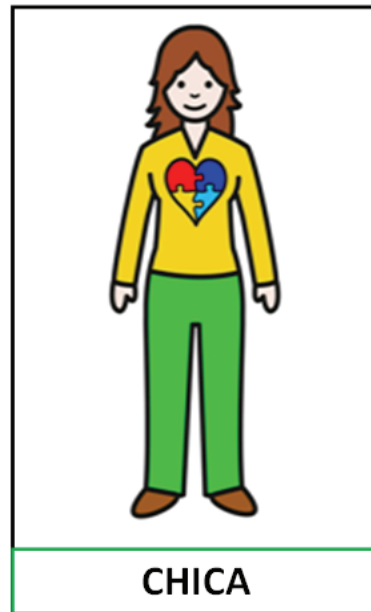
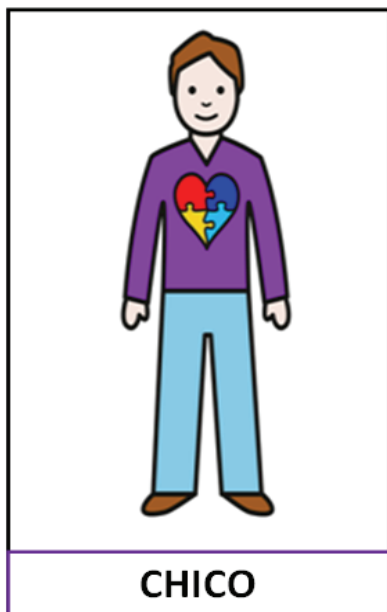
- Los niños estuvieron muy participativos y atentos durante las actividades y casi todos quisieron dar su opinión y hacer preguntas sobre alguna de las tarjetas expuestas, hasta los más tímidos sorprendentemente participaron.
- Al igual que sucedía en la sesión dos, cuando se encuentran tarjetas que no se esperan se alteraban un poco más y había que mediar para que se tranquilicen. Por ejemplo cuando ven la tarjeta de la mujer bombero.
- En torno a algunas de las actividades de las tarjetas varios niños enseñan su disconformidad de forma tajante:
Javier dice: - *¡No quiero verlo!* Escondiendo la cabeza entre las piernas o cuando se pone a cantar: *¡Nooo no no no!* Ante la pregunta de si las chicas pueden ser militares. Al igual que Abdelhade: - *no las chicas no... que no pueden ser militares las chicas.*
Las chicas no pueden salvar el mundo porque son chicas, dice serio Lakami ante la pregunta de si las chicas pueden ser superhéroes.
Ismail se echa para atrás cuando le enseño la tarjeta de las obreras construyendo una casa.
- En esta ocasión cuando un niño es muy tajante con que solo los chicos pueden tener esa profesión, muchos niños dicen que no dando razones para ello: mi mama conduce, mi mamá trabaja en la Opel, yo tengo un médico y una médica etc. Incluso lo niños más tímidos lo hacen, como Tatiana cuando dice que tanto los papás como las mamás pueden “hacer” la ropa. Marco se incorpora incluso para decir que las chicas y los chicos pueden ser bomberos porque la mamá de Pepa Pig (serie de dibujos animados) lo es.

- En la sesión de la tarde estaban más alterados, como es normal ya que los períodos de atención más óptimos son por la mañana cuando no están tan cansados de estar todo el día en el cole. Hablan entre ellos, se levantaban para ver las tarjetas...
- En cuanto al cuento, se mantuvieron atentos durante toda la narración, ello lo demuestra sus comentarios, afirmaciones, opiniones... estuvieron callados y quietos la mayor parte del tiempo.
- En la última lámina del cuento pone la palabra “Fin” y varios niños se entretuvieron leyéndola, por lo que no la volveré a incorporar cuando cuente un cuento para evitar que se distraigan y hagan comentarios.
- Al final del cuento Abdelhade indica que no está bien que Clementina se haya ido: - *¡Eso no se hace!* Cuando en el cuento ante la prohibición de Arturo a Clementina para salir del estanque Abdelhade decía: - *Pues que haga amigos.* De ello discierno que está fuertemente influenciado por su cultura familiar pero que no lo suficiente, ya que aún queda en el fondo de él esa flexibilidad para permitirle a Valentina hacer amigos a pesar de la prohibición de su marido Arturo.

Anexo 8.

EVOLUCIÓN INDIVIDUAL DE LOS NIÑOS: Uso de tarjetas.

A través de tarjetas que agrupan objetos, prendas de vestir y profesiones se toma nota de las respuestas; (si son de chicos, de chicas o de chicos y chicas: personas).





Anexo 9.

EVALUACIONES FINALES INDIVIDUALES: Presentadas por orden alfabético.

Nombre del alumno/a: ABDELHADE.

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS?

Si, aunque no sabe nombrarlas todos correctamente ya que todavía está asimilando el castellano.

OBJETOS:

- 1) **¿Los objetos son solo de chicos y solo de chicas o todas las cosas son para todos?** Al principio indica que para todos. Como está presente la barrera del idioma le pregunto si entonces una chica puede boxear (realizo esta pregunta por el interés inicial que muestra hacia el guante de boxeo) y me dice que no. Le recuerdo que me ha dicho que todos los objetos son para todos y que ahora me está diciendo que las chicas no pueden boxear. Me puntualiza que las chicas sí que pueden boxear pero en un partido de chicas e insiste durante un rato sobre el mismo tema. Vuelvo sobre la tarjeta y le pregunto si todos los objetos de la misma pueden ser utilizados por chicas, me dice que no. Le pido que me diga cuales no y me señala el abanico y la planta como objetos de chicas. Le vuelvo a preguntar: - *¿O sea que hay objetos solo de chicos y solo de chicas?* - me dice que sí. Cambio de tarjeta ya que el período de atención de este niño es bastante limitado y suele cansarse fácilmente cuando se realiza con él una misma actividad y aun me quedaban dos tarjetas que mostrarle.

PRENDAS DE VESTIR:

- 1) **¿La ropa quién la lleva? ¿los chicos, las chicas, todas las personas?**... me va indicando con el dedo las prendas de “chico” y de “chica”. Por tanto, separa ambas categorías: “ropa de chico” y “ropa de chica.”

- 2) **¿Por qué hay objetos y ropa de chica?** Aprovecho que está centrado en la tarjeta para realizar ambas preguntas juntas. Me responde que porque sí. Le insisto en que me diga por qué y sigue insistiendo en que hay objetos y ropa solo de chicos y solo de chicas a la vez que señala varios ítems... no logro que me diga nada más.

PROFESIONES:

- 1) **¿Son solo de chicos, chicas o de personas?** identifica bien la tarjeta, diciendo que son personas y son “para trabajar” indica que hay médicos... pero no escucha mientras intento formularle la pregunta.
Me dice que una de las mujeres de la tarjeta (la mujer obrera) es como la mamá de Yihao, hecho que aprovecho para preguntarle qué le parece que esa mujer haga casas. Me dice: - *No, no se va a casar. Porque no tiene novio, este no es su novio* (señalando al hombre obrero).- Le digo que igual si que tiene novio, que igual está casada etc.
Se vuelve a distraer y le digo que vamos a mirar solo la tarjeta de las profesiones.
- *¿Por qué no se va a casar esa señora?*- le pregunto, y contesta: - *Porque no porque no tiene novio, entonces es un chico* - me dice señalando.

- Oye, ¿y si te digo que el novio de esta chica tan guapa es este médico qué te parece?

Se ríe a carcajadas y dice: - *¿Con un médico que sea chico? No se vale...*

- *¿Oye y qué te parece que está chica construya casas? ¿Te parece bien o mal?*

- *Bien que construya. Esta chica puede construir una casa más grande, pues este chico puede construir una casa más pequeña.*

- *¿Quién la construye más pequeña? –Este (señalando al hombre) pues esta (señalando a la mujer) puede ser la casa más grande.*

- *Entonces, Abdelhade ¿qué opinas? ¿Las chicas pueden trabajar fuera de casa? –* responde que no y le pregunto por qué. Responde:

- *“Si que pueden, mejor que sí, que no”.* (Quiere decir que aunque pueden mejor que no lo hagan).

Le vuelvo a insistir con la pregunta y me cuenta que su papá puede trabajar.

Le pregunto si su mamá puede trabajar y me responde que su mamá trabaja en el recreo. (Hace un símil entre el hecho de que él en el recreo juega con el hecho de que su mamá no trabaja, pensando pues que no hace nada, que su mamá solo tiene tiempo libre...) cuando le indico que entonces no trabaja, me dice que no trabaja que solo tiene recreo.

Le pongo en la situación hipotética de que su madre un día le dijese que tiene que trabajar para llevar dinero a casa... me interrumpe y me cuenta que él cuando sea mayor tendrá dinero y se comprará una “pistola de agua para chicos grandes”, le vuelvo a repetir la situación y ante la pregunta de si le parecería bien dice que sí. Le pregunto por qué, solo sabe decirme que porque si. Esta ya bastante distraído y decido acabar aquí la sesión de evaluación ya que no veo que pueda averiguar nada más.

NOTAS DE INTERÉS:

- Abdelhade es un niño cuya lengua natal es el árabe. Actualmente es el niño que peor tiene interiorizado el castellano en su clase, sin embargo ha mejorado mucho respecto al curso anterior, en el que solo era capaz de articular palabras sueltas y frases de dos palabras Ej: quiero agua, dame coche... habilidades que no consiguió hasta el comienzo del tercer trimestre.

Debido a dicha barrera idiomática decidí variar un poco las preguntas para tratar de adaptarlas a lo que él podía comprender y expresar, aprovechando las situaciones que se daban durante la evaluación y que respondían a sus intereses y a los comentarios que iba realizando el niño. A su vez también tuve muy presente su limitada capacidad de atención, de la que me había hablado previamente su docente.

Con estos niños más movidos, así como con los más tímidos; hubiese sido importante contar con más tiempo y así poder profundizar más, fragmentando la sesión en varias si fuese necesario y/o personalizando las preguntas a cada niño/a.

- Las respuestas que da están en todo momento influenciadas por su entorno, pues habla de que las chicas pueden boxear pero solo con chicas (seguramente haya visto partidos de boxeo en la televisión) del uso de prendas de vestir, de que esa chica por el hecho de ser obrera “no se va a casar” (entorno familiar y cultural) etc. Pero por otro lado aprueba que su madre trabajase fuera de casa si necesitase dinero y dice que la chica obrera puede construir una casa más grande que el chico, por tanto no ve a las mujeres como personas incapaces de realizar una u otra tarea y tampoco sabe explicar porque las cosas deben ser como el indica (dice porque sí, cambia de tema etc) por lo que se ve claramente que está adoptado formas de pensar más próximas a su cultura natal, la musulmana; pero al ser muy pequeño todavía no ha interiorizado como suyas dichas normas y costumbres de comportamiento social.

- Abdelhade es un niño muy extrovertido e inquieto al que le cuesta permanecer atento a una misma actividad durante un tiempo prolongado (solo durante la narración de los cuentos logré que estuviera más atento que de costumbre, hecho que sorprendió a la profesora puesto que es uno de sus alumnos más inquietos).

Pienso que con un trabajo continuado en estereotipos de género a lo largo de toda su escolaridad se podría modificar este patrón, teniendo muy en cuenta cómo es su entorno familiar y por tanto estando muy atentos a los pequeños cambios positivos que se diesen en su forma de pensar así como observando muy detenidamente cómo es su comportamiento con el resto de sus compañeras y compañeros que no piensen como él, para prevenir situaciones de conflictos y utilizar el refuerzo positivo como instrumento para potenciar las conductas funcionales positivas que favorezcan la igualdad y el respeto entre todos los discentes.

Nombre del alumno/a: ALBA

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Si, aunque no dice el nombre de todas por timidez, solo responde si se le insiste mucho.

OBJETOS:

- 1) **¿Los objetos son solo de chicos, solo de chicas o si todas las cosas son de chicos y de chicas?** De chicas y de niños.
- 2) **¿Por qué?** No responde. Le pregunto si puede ser porque les gusta por ejemplo y me dice tímidamente que si con la cabeza. Le pongo ejemplos: *¿y si una chica quiere boxear o conducir un coche puede?*
¿Y un niño bailar ballet? Asiente con la cabeza.

PRENDAS DE VESTIR:

- 1) **¿Hay ropa solo de chicos, solo de chicas o si toda la ropa es de personas?**
- De chicas.
Le pregunto: - *¿Y de chicos?* Asiente con la cabeza.
Para asegurarme le pregunto si toda la ropa se la pueden poner los chicos y las chicas y vuelve a afirmar con la cabeza. Intento hacerle hablar más pero solo logro que asiente con la cabeza y que me diga que sí, cuando le pregunto si le parece bien que un niño que se ponga un jersey rosa. Pongo otro ejemplo con una niña que lleva corbata y asiente con la cabeza cuando le pregunto si le parece bien. Paso a la siguiente tarjeta ya que veo que no puedo sacar más información.

PROFESIONES:

- 1) **¿Son solo de chicos, solo de chicas o de personas?** Esta vez responde rápidamente y dice que “de chica y de niño”. Más tarde le pregunto si todos los niños y niñas pueden ser lo que quieran de mayores, Asiente con la cabeza.

2) **¿Por qué?** No me responde. Le pongo ejemplos: porque les gusta, porque estudian mucho... me dice finalmente que porque les gusta mucho.

NOTAS DE INTERÉS:

- Alba es sin duda la niña más tímida de clase, apenas se relaciona con sus compañeros (tiene un par de amigas: Diana y Elia con las que se relaciona más); no se dirige a los docentes que no conoce, con su profesora se lleva bien pero no suele responder a lo que le pregunta si están sus compañeros delante y si puede evitarlo (a solas con la docente sí que responde) si responde lo hace mediante gestos afirmativos o negativos con la cabeza y/o señalando. Conseguí que me respondiera a algunas cuestiones porque me conoce del curso pasado, ya que estuve realizando mis prácticas en su clase; sin embargo, otras veces se limitó a contestarme asintiendo con la cabeza. Me hubiera gustado haber contado con más tiempo para realizar alguna actividad de ocio con ella (y con otros niños tímidos) para que estuviesen más receptivos en la evaluación final, pero no pudo ser ya que me tenía que ajustar al tiempo que me proporcionaron desde el colegio para el presente estudio.

Nombre del alumno/a: ALEJANDRO

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS?

Si, las nombra todas correctamente. En el ítem “profesiones” conoce el concepto pero desconocía su nombre.

OBJETOS:

- 1) **¿Los objetos son solo de chicos, de chicas o de personas?**

PRENDAS DE VESTIR:

- 1) **¿Son solo de chicos, de chicas o de personas?**

Toda la ropa es de todo el mundo.

- 2) Como es un poco tímido en lugar de preguntarle por qué directamente le pregunto qué le parecería que un chico lleve la camiseta rosa y a continuación el por qué. Señala que le parece bien y que él tiene una camiseta morada. Decido preguntarle si se pondría una camiseta rosa y responde afirmativamente.

PROFESIONES:

- 1) **¿Son solo de chicos, de chicas o de personas?**

Todos podemos ser lo que queramos de mayores.

- 2) **¿Por qué?** Porque todos pueden hacer lo que quieran.

NOTAS DE INTERÉS: A pesar de ser un niño tímido, responde rápidamente a las cuestiones que se le plantean.

Nombre del alumno/a: ALEXIA

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS?

Si las nombra correctamente todas.

OBJETOS:

1) ¿Los objetos son solo de chicos, de chicas o de chicos y de chicas?

De personas.

2) ¿Por qué? Porque es de todos. Porque tienen todos lo mismo que nosotros. Ante esta última frase infiero que se refiere a que todos somos iguales. Le preguntó sobre si quiere decir que todos somos iguales y antes de acabar la frase me contesta afirmativamente.

PRENDAS DE VESTIR:

1) ¿La ropa es de chicos, de chicas o de qué? De personas.

2) ¿Por qué? Porque todos tienen ropa (queriendo decir que todos tenemos ropa), aprovecho que es una niña expresiva para que me diga si habría algún problema en que un niño se vistiese de rosa, y me responde con expresión de obviedad: “mi papa se viste de rosa”.

PROFESIONES:

- 1) **¿Las personas pueden ser lo que quieran o no, o hay profesiones que solo son de chico y de chica?** De todos.
- 2) **¿Por qué?** Porque pueden ser médicos y hacer casas y de todo (señalando las tarjetas) le preguntó si porque les gusta o por qué y me responde: porque les gusta.

NOTAS DE INTERÉS:

- Alexia es una niña muy expresiva y participativa, contesta sin problemas a las cuestiones que se le plantean, sin tenerle que insistir apenas en los porqués de dichas respuestas.

Nombre del alumno/a: AYA

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Si, aunque debido a la barrera idiomática desconocía según que palabras, el concepto lo entiende.

OBJETOS:

1) Quería saber si hay objetos de chicos y de chicas o no...

Hay objetos de chicas y de chicos (se infiere tras las respuestas posteriores que todos pueden comprar lo que quieran pero que hay cosas que son solo de chicos o de chicas).

2) ¿Por qué? Porque es para comprar cada uno. Decido realizarle preguntas a modo de ejemplo ya que está presente la barrera idiomática pues su lengua natal es el árabe. Le pregunto qué le parecería que un niño leyese cuentos de princesas. Me responde que mal porque los chicos hacen otras cosas de chicos.

Decido reforzar lo inferido preguntándole de nuevo si hay solo cosas de chicos y cosas solo de chicas. Responde afirmativamente con la cabeza.

PRENDAS DE VESTIR:

1) ¿Son solo de chicos, de chicas o toda la ropa se la puede poner todo el mundo? Se queda observando la tarjeta y responde que hay cosas de chicas y cosas de chicos.

PROFESIONES:

- 1) Le pregunto qué le parece que una mujer sea albañil y construya casas, sea médico, futbolista... todo le parece bien.

Le pregunto si las profesiones **¿Son solo de chicos, de chicas o de personas?** Dice que son de todos, de chicos y de chicas.

NOTAS DE INTERÉS:

- Aya es una niña cuya lengua natal es el árabe. Llego al colegio sin hablar español, pero a mediados del curso pasado ya lo dominaba bastante bien. Es una niña muy inquieta y extrovertida a la que le gustan mucho los deportes en general y suele relacionarse más con chicos que con chicas.

- Contesta rápidamente a las cuestiones que se le plantean, si algo no lo entiende se queda callada, pero en cuanto le formulas la pregunta de una manera comprensible la responde sin problema.

Nombre del alumno/a: DIANA

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Conoce lo que son, pero por timidez no habla. Decido darle a escoger chico o chica a la hora de identificar las dos primeras tarjetas, con el resto de tarjetas le digo finalmente los nombres. A medida que coge confianza va respondiendo y dice correctamente que se trata de ropa cuando le enseño la tarjeta, pero sigue muy cohibida.

OBJETOS:

- 1) **Quería preguntarte si hay objetos solo de chico, objetos solo de chica o si todos los objetos del mundo son de personas:** De personas.
- 2) **¿Por qué?** Le cuesta mucho responder, así que le pregunto que si puede ser porque les gusta, me responde que sí, que porque les gusta. Decido asegurarme de su respuesta preguntándole si todos podemos usar todos los objetos del mundo, dice que sí con la cabeza.

PRENDAS DE VESTIR:

- 1) **¿Hay ropa solo de chicos, solo de chicas o toda la ropa es de personas?** Es todo de personas.
- 2) **¿Por qué?** Porque les gusta. Le decido preguntar qué le parecería que un niño se pusiera una camiseta rosa, si le parecería bien o mal, responde que bien.

PROFESIONES:

- 1) **Le pregunto si todo el mundo puede ser lo que quiera**, me responde afirmativamente con la cabeza. Pienso que quizás la pregunta no haya quedado clara y la reformulo, preguntándole si todos los chicos y las chicas pueden trabajar en todo y responde afirmativamente. Le pongo un ejemplo preguntándole sobre qué le parecería que un chico bailase ballet y una chica ser futbolista y ambas veces me responde que le parece bien. No le pregunto el por qué ya que le cuesta mucho hablar.

NOTAS DE INTERÉS:

- Diana es una de las niñas más tímidas de la clase, por lo que le cuesta mucho expresarse tanto con sus iguales como con las docentes. Debido a dicha timidez tuve que ayudarle a responder.

Nombre del alumno/a: ELIA

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Si.

OBJETOS:

1) ¿Los objetos son solo de chicos, de chicas o de personas? Todos.

Para asegurarme le pregunto: - ¿De personas pues los objetos? (Señalándole la tarjeta). Asiente con la cabeza.

2) ¿Por qué? Se encoge de hombros. Le sugiero que puede ser por ejemplo

porque les gusta... asiente con la cabeza y dice que porque les gusta. Le pregunto que si entonces a una niña le gusta boxear o jugar con coches le dejamos, asiente repetidamente con la cabeza. ¿y a un niño si le gusta bailar ballet, jugar con muñecas o coser le dejamos? Asiente de nuevo.

PRENDAS DE VESTIR:

1) ¿Hay ropa que sea solo de chicos, solo de chicas o ropa de personas?

Los mira y dice: este es de chicas (señalando la falda) le pregunto qué es y me responde correctamente que es una falda. Le pongo en la situación de que su amigo Pablo quiera ponerse un día una falda para ir a clase. Le pregunto qué le parece y si el dejamos, asiente con la cabeza.

- *¿Si los chicos les gustan les gustan los vestidos y las faldas se lo pueden poner? ¿Y las chicas una corbata o una camiseta de coches?*

Asiente repetidamente a ambas cuestiones.

PROFESIONES:

1) ¿Son solo de chicos, de chicas o de personas?

Me señala rápidamente la tarjeta de personas.

–Entonces, ¿todos los niños y las niñas pueden ser lo que quieran de mayores? – responde que si con la cabeza.

2) ¿Por qué? Se encoge de hombros, le invito a que piense. Me dice que de mayor quiere ser “profesora de comedor”, cuando le pregunto por qué no sabe responderme, finalmente afirma que le parece divertido.

NOTAS DE INTERÉS:

- Elia es una niña que falta bastante a clase debido a que por sus problemas de crecimiento tiene que acudir a revisiones periódicas y a sesiones de psicomotricidad. A pesar de ello su desempeño en clase es muy bueno, sigue el ritmo de los demás y se relaciona muy bien con sus compañeros. El curso pasado era muy tímida, este año ha mejorado mucho en ese aspecto.

Responde a las preguntas que se le plantean y cuando no entiende algo o no sabe responder lo indica (diciendo no lo sé o encogiéndose de hombros).

Nombre del alumno/a: ERIKA

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Si, todas y las nombra.

OBJETOS:

1) **¿Los objetos son solo de chicos, de chicas o de personas?** - *De personas.*

2) **¿Por qué?** - *Porque sí. Porque son de mayores y tienen que estudiar.*

- *¿Pueden utilizar las chicas y los chicos todo?* - *Sí, porque son mayores.*

Le pregunto si una chica puede boxear, me contesta que sí.

Nos interrumpió la docente, la cual quería coger unos juegos para los alumnos de “alternativa”. Asimismo, la cámara se quedó sin batería y tuve que ir anotando conforme hablaba la niña.

Le volví a preguntar para asegurarme de ello ya que era una de las alumnas que en la evaluación daban resultados más estereotipados y me respondió que los objetos son: *-Pues, de chicos y de personas porque son mayores.*

Cuando le pregunto sobre si un niño puede bailar y ponerse un traje de ballet me responde: *- Solo he visto que las chicas pueden;* pero cuando le indico que a ese niño le gusta bailar y le pregunto si le dejamos que baile me dice que sí.

PRENDAS DE VESTIR:

1) **¿Son solo de chicos, de chicas o de personas?** - *Esto y esto es de chico y esto y esto de chica* (dice señalando varias prendas).

2) **¿Por qué?** - *Porque el azul es de chicos y el rosa de chicas.*

Le pregunto: *¿Y si un chico quiere ponerse este jersey rosa le dejamos? Se queda pensando...–Bueno... si... si le gusta como a Juan.* (En referencia al niño protagonista de “la mitad de Juan”).

PROFESIONES:

- 1) **¿Son solo de chicos, de chicas o de personas?** Responde: - *Mi mamá es médica y vive en su trabajo.*

Entonces, ¿todas las chicas y los chicos pueden ser lo que quieran de mayores? Responde que sí.

- 2) **¿Por qué?** Decido preguntarle algo más ya que como he indicado anteriormente, Erika al principio del estudio era una niña que cumplía mucho el perfil tradicional de roles masculino y femenino, además es extrovertida y contesta con facilidad las preguntas.

Le pregunto si una mujer puede ser obrera y construir una casa o un castillo. Me dice que sí, que su mamá le ha hecho una casita de madera. Le pregunto qué quiere ser de mayor y me dice que médico y patinadora. Le pregunto si los chicos pueden ser también patinadores profesionales, me dice que sí. Cuando le pregunto por qué me dice que lo ha visto en el ordenador.

NOTAS DE INTERÉS: Erika es una niña extrovertida y habladora, interacciona muy bien con sus compañeros y con las docentes. Es una niña amante del color rosa y de los juegos tradicionalmente considerados para niñas.

Ha contestado a todas las preguntas con facilidad y sabía nombrar todas las tarjetas (aunque en la tarjeta profesiones dijese “pofesiones”) Me han sorprendido gratamente sus respuestas, ya que sinceramente no me esperaba resultados tan positivos en tan poco tiempo. A pesar de que en alguna ocasión no parezca estar de acuerdo del todo, por ejemplo cuando hablando sobre si un niño puede hacer ballet dice “*Solo he visto que las chicas pueden*” o en el uso del azul y el rosa por niños y niñas etc; cuando se le plantea que a ese niño/a le gusta realizar esa actividad o vestir de esa manera, le parece bien y les permite hacerlo.

Nombre del alumno/a: GIULIA

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Si, todas.

OBJETOS:

1) ¿Hay cosas solo de chicos, solo de chicas o todas las cosas son de personas?

- Todas las cosas son para personas y también los colores.

2) ¿Por qué? - *Porque podemos ser amigos y si lo compartimos pues pues pues... somos contentos todos y tenemos amigos.*

PRENDAS DE VESTIR:

1) ¿Hay ropa solo de chicos, solo de chicas o toda la ropa se la puede poner todo el mundo?

- Toda la ropa se la puede meter todo el mundo.

2) ¿Por qué? - *Porque si, porque pueden ser de chicos y de chicas.*

Le pregunto si entonces una chica se puede poner una corbata y un chico una falda, me responde que: - Sí, y también una chica se puede meter unos calcetines de un chico de la tele porque lo vi.

PROFESIONES:

1) ¿Son solo de chicos, de chicas o de personas?

- Podemos ser de mayores lo que queremos.

2) ¿Por qué? - Porque nuestros papás dicen que podemos ser las cosas que queremos y las cosas que quieren ellos, porque nosotros queremos.

NOTAS DE INTERÉS:

Giulia es una niña con un muy buen desarrollo a nivel general. Se relaciona bien con sus compañeros pero prefiere la compañía de las chicas. (Alexia es su mejor amiga). Responde sin ningún problema a las cuestiones planteadas y de forma muy igualitaria, hecho que no me sorprende ya que conozco a sus padres, se lo implicados que están en su educación y cómo se reparten las tareas domésticas. Asimismo, Giulia presentó resultados muy positivos desde el principio de las sesiones.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL:

Nombre del alumno/a: Ismail

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Si aunque no conoce la tarjeta “personas” nombra el resto de las tarjetas bien e incluso indica que la última tarjeta se trata de “trabajadores” antes de que le pregunte.

OBJETOS:

- 1) **Quería saber si hay cosas de chico, de chica o si todas las cosas son de persona...** - *De chicos y chicas.*

Debido a los posibles problemas a la hora de entender el castellano, incido más en su respuesta:

- *¿Entonces todas las cosas las pueden utilizar las personas?*
- *Las cosas de chica las usan las personas y las de chicos las hacen los chicos.*
- *¿O sea que las cosas de chica las chicas y las cosas de chico las chicos?*
¿Eso quieres decirme?
- *Sí, que los chicos hacen las cosas de los chicos y las chicas hacen las cosas de las chicas.*
- *Oye y ¿qué te parecería si una chica quiere boxear y un chico bailar ballet?*
- Se ríe y dice: - *no me encantaba.*

- 2) **¿Por qué?**

- *Porque las chicas no hacen... porque los chicos no bailan, solo las chicas.*

PROFESIONES:

1) - ¿Oye y tú qué piensas de esta mujer que es albañil y construye casas?

- *Bisen.*

Me pregunta por qué hay un chico y una chica, le respondo e indica que se tratan de trabajadores antes de que yo le pregunte por la tarjeta. Le pregunto si le parece bien que las mujeres trabajen fuera de casa. Dice que no porque: - *las mujeres trabajan en la casa, los padres trabajan fuera eh eh y y y y... en la casa.*

Le presento la situación hipotética de que su madre le dijese que no hay dinero en casa y que tiene que trabajar, parece decir convencido que le parecería bien. Automáticamente vuelve a repetir que los padres “*cogen dinero para comprar cosas y que las madres también compran*”, por lo que le vuelvo a insistir ya que creo que no me ha entendido y le pregunto por su mamá, por el hecho de que ella quisiera trabajar. Me indica que “*no tiene que trabajar, solo los padres trabajan*”.

PRENDAS DE VESTIR:

1) - ¿La ropa quien la lleva?

- *Para que... los padres y las madres porque quieren comprarla.*

Decido incidir en varios de los ítems:

- *Entonces, ¿esta chaqueta rosa se la puede poner un chico?*

- *Nooo, porque es de chica.*

- *¿Por qué es de chica?*

- *Porque porque porque... las mujeres la llevan todos los días... yo en la tele he visto chicos que tienen cosas de chico y yo... y también y sí, yo he visto que las chicas que tienen cosas de chicas.*

- *Oye, pero Alexia me ha dicho antes que su papá tiene una camisa rosa... ¿qué piensas de eso está bien?*

- *Noo.*

- *¿Por qué?*

- *Porque no, tiene mejor que ponerse ropa de cosas que son de chicos.*

Tengo que parar aquí la sesión ya que quedaba poco tiempo y aun me quedaba un último niño al que preguntar.

NOTAS DE INTERÉS:

- Es un niño en el que está presente la barrera del idioma pues su lengua materna es el árabe. Sin embargo ya desde el comienzo del curso anterior hablaba algo de español y siempre que no sabe decir algo o no lo entiende pregunta enseguida. (En el vídeo puede verse como dice: - no lo sé; cuando se le pregunta por la tarjeta de “personas”). Es un niño respetuoso con sus compañeros y el profesorado y se mantiene atento aunque no participa demasiado en las asambleas y actividades grupales.

- Decidí adelantar el ítem de las profesiones al de la ropa ya que antes de comenzar a grabar le había llamado la atención.

- Sus respuestas están claramente influenciadas por su entorno y la televisión como el mismo indica al dar sus razones: los padres y las madres compran; las madres trabajan en casa y los padres fuera y dentro de casa (el padre de Ismail suele cocinar en el ámbito familiar para todos y en alguna ocasión ha traído comida típica de su tierra para la fiesta de las culturas del colegio); yo en la tele he visto chicos que tienen cosas de chico y yo... y también he visto que las chicas que tienen cosas de chicas etc.

Nombre del alumno/a: IZARBE

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Si, todas.

PRENDAS DE VESTIR:

1) ¿Son solo de chicos, de chicas o de personas?

- *De personas* - dice rápidamente.

2) ¿Por qué? - *Porque son de personas.*

Le vuelvo a preguntar para que me de detalles y me dice que porque les gusta.

OBJETOS:

1) Le pregunto si hay objetos de chico y de chica y me responde:

- Si, *¡Pero son de personas!*

2) ¿Por qué? - *Porque hay cosas que les gustan.*

PROFESIONES:

1) ¿Son solo de chicos, de chicas o de personas? - *De chicos y de chicas.*

Le pregunto si una chica puede ser albañil y un chico bailar ballet, me dice que sí. Decido no preguntarle nada más puesto que sus respuestas están muy claramente orientadas a la igualdad entre hombres y mujeres.

NOTAS DE INTERÉS:

Izarbe es una niña extrovertida, curiosa y muy participativa en las actividades de clase. Contesta sin ningún problema a las cuestiones planteadas.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL:

Nombre del alumno/a: JAVIER

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Si, todas y las nombra todas por sí mismo.

OBJETOS:

1) ¿Los objetos son solo de chicos, de chicas o son todos los objetos de personas? - *De personas.* - Responde rápidamente.

2) ¿Por qué? - *Porque si.*

Le pido que me lo explique un poco mejor. –*Ayyyy no lo sé.* - Responde.
Por lo que decido preguntarle más detenidamente y le pongo ejemplos.
Aprovechando el interés que siente por los guantes de boxeo le digo que entonces, según lo que él me ha contado las chicas también pueden usarlos y me responde: - *Las personas.*

Le pregunto que si a una persona le gusta una muñeca, un coche, una bici... lo puede usar - *Pues sí* - me responde.

PRENDAS DE VESTIR:

1) ¿Hay ropa solo de chicos, solo de chica...? Antes de terminar de preguntarle me responde: - *¡De personas!*

- 2) **¿Por qué?** Le cuesta responder y le invito a que recuerde los cuentos que hemos visto, finalmente dice: - *¿Por qué les gusta?*

PROFESIONES:

- 1) **¿Hay profesiones de chicos, de chicas o de personas?** - *De personas.*
- 2) **¿Por qué?** - *Porque les tendría que gustar. Estos son obreros me señala...*
- aprovechando esta situación le digo: - *¡Ay mira hay una chica! ¿qué te parece?*
- Y me responde: *hummm un poco mal pero... ¡bueno vale!*

NOTAS DE INTERÉS:

- Javier es un niño muy activo y expresivo que se relaciona más con los chicos que con las chicas. (Sus mejores amigos son Lakami y Alejandro). A pesar de que al principio no quería participar en la sesión (seguramente por llamar la atención, ya que es un niño al que le gusta que estén pendiente de él y le refuercen positivamente lo que hace); responde a todas las cuestiones que se le plantean y si no sabe responder a algo lo indica.

Me sorprende mucho su evolución, ya que era uno de los niños más sujetos a estereotipos masculinos y femeninos; ahora su forma de pensar parece estar cambiando, aunque todavía no sabe explicar muy bien las razones de porque todas las personas pueden hacerlo todo, vestir como quieran etc y aunque no le parezcan bien del todo; por ejemplo ante la contestación cuando vemos a una chica obrera: - *Hummm bueno, un poco mal pero... ¡bueno vale!* – así como el lenguaje corporal que acompaña a sus contestaciones. Podemos observar que ha pasado de pensar de forma muy cerrada al respecto (al no permitir a chicos y chicas realizar actividades propias del otro género según los estereotipos tradicionales), a permitírselo porque son cosas y actividades que gustan a dichas personas.

Nombre del alumno/a: JORGE

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Aunque al principio nombre la tarjeta “ropa” en lugar de “objetos” (pues había visto parte de las tarjetas antes de comenzar a grabar) las conoce todas, incluso pronuncia correctamente la palabra “profesiones”.

OBJETOS:

- 1) **¿Las cosas son solo de chicos, solo de chicas o si son todas las cosas de personas?** - *De personas.*
- 2) **¿Por qué?** - *Porque las podemos hacer todos.*
-*Entonces, ¿todos podemos jugar con todo?* - Y le pongo ejemplo de objetos que salen en la tarjeta. Asiente con la cabeza.
-*¿Todos los niños y las niñas pueden jugar a lo que quieran?* - Vuelve a asentir.

PRENDAS DE VESTIR:

- 1) **¿Hay ropa solo de chicos, solo de chicas o todo el mundo puede ponerse lo que quiera?** - *Todo el mundo se puede poner lo que quiera.*
- 2) **¿Por qué?** Se queda pensando y dice: - *porque se pueden poner toda la ropa.*
Le sugiero que si puede ser porque les gusta y hablo de que me gusta su camiseta, si me quedaría bien etc. Asiente.

- Oye, y si un niño le gustaría ponerse esta camiseta rosa (señalando el jersey rosa de la tarjeta) ¿le dejamos?- me dice rápidamente que sí con la cabeza.
¿Y si una niña quiere ponerse una camiseta de fútbol como la tuya? - Asiente.
¿O una corbata? -Se la puede poner - responde.

PROFESIONES:

1) ¿Son solo de chicos, solo de chicas o si todo el mundo puede ser lo que quiera de mayor?

- Puede ser de mayor todo.

Le pregunto si un chico puede ser de mayor bailarín de ballet y una chica conductora de coches de carreras y responde muy rotundamente que sí con la cabeza.

2) ¿Por qué? - Porque pueden.

Le insisto y nos interrumpe el sonido de un móvil y Erika preguntando por Pablo. Cuando retomamos la grabación le he preguntado de nuevo y me responde que: - *Porque son iguales.*

Asiente con la cabeza cuando le pregunto si las chicas y los chicos son iguales y pueden ser lo que quieran de mayores.

NOTAS DE INTERÉS:

- Jorge es un niño muy equilibrado en todos los niveles de desarrollo. Sin embargo no le gusta que le digan lo que tiene que hacer y le cuesta acatar órdenes, por eso muchas veces acaba castigado por la profesora. (La docente usa la “silla de pensar” o lo deja trabajando aparte de sus compañeros). Ha respondido a todas las cuestiones sin problemas.

Nombre del alumno/a: MARCOS

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Si, todas y las nombra todas por sí mismo.

OBJETOS:

1) ¿Los objetos son solo de chicos, de chicas o de personas?

- *Yo solo veo solo de chicos.*

2) ¿Por qué? - Porque tienen boxeo.

Le sugiero que le parecería que una chica se hiciese boxeadora profesional, se queda pensando y responde: - *las chicas animan a los hombres, para luchar.*

Le vuelvo a insistir y le pregunto: - *pero... ¿y si una chica quiere ser boxeadora qué te parecería?* Al principio se encoge de hombros pero finalmente que le parece bien.

- *Entonces, ¿en qué quedamos? Me estás diciendo que solo los chicos y luego que te parece bien...* se despista y no me responde. Decido ponerle de nuevo la tarjeta a su lado para que la vea bien y le indico que no piense en que hay un abanico, un regalo, unas gafas... que la tarjeta representa todas las cosas del mundo, todas las cosas que vemos a nuestro alrededor todos los días. Le vuelvo a preguntar si hay objetos solo para chicos y chicas o sin son de personas, me responde finalmente tras volverle a esconder la tarjeta que son de personas.

3) **¿Por qué?** - *Porque lo usan.* Le pregunto si todo el mundo puede usar lo que quiera, por ejemplo un niño jugar con muñecas y una niña con coches; me responde que sí, que por que le dejan sus hermanas. Le pregunto qué le parecería que un niño tuviese muñecas porque se las ha comprado y le gustan y se las pide a su mamá. Me responde que mal porque: - *Como ya tiene tantos juguetes de chico pues entonces ya le compran juguetes de chica.*

Le vuelvo a insistir y le digo que el niño no tiene coches porque no le gustan, solo tiene muñecas y que qué le parece. Me dice que bien porque: - *le habrán comparado unas.*

PRENDAS DE VESTIR:

- 1) **Hay ropa de chico, ropa de chica ¿o toda la ropa se la puede poner todo el mundo?** - *Ropa de chico, ropa de chica.* No me queda clara su respuesta, por lo que le pregunto si yo podría ponerme una corbata y un chico una falda y me responde que sí. Le pido que me señale con las tarjetas de quien es la ropa, se queda mirando a la tarjeta “chico” y finalmente señala la tarjeta “personas”.

PROFESIONES:

- 1) **¿Son solo de chicos, de chicas o de personas?** - ¡Personas!

- 2) **¿Por qué?** - *Porque saben construir casas, saben curar... y eso.*

Le pregunto: -*O sea que todo el mundo puede hacer todo lo que le gusta y todo lo que aprende, ¿estás de acuerdo con eso?* - Me responde afirmativamente (interjección “ajamm” y gesto con la cabeza).

NOTAS DE INTERÉS:

Marcos es un niño algo serio que se relaciona más con los chicos que con las chicas. Su nivel de desarrollo a todos los niveles es bueno, es muy participativo en todas las actividades de clase y siempre está preguntando cosas. En cuanto a los objetos, a pesar de que indica finalmente que los objetos son “de personas” no me queda muy claro ya que da razones que me hacen pensar que separa objetos de chicos y de chicas: cuando habla del boxeo al principio, cuando explica que los niños pueden jugar con muñecas porque se las dejan sus hermanas, luego habla de que a un niño le compran muñecas (haciendo referencia a “juguetes de chicas” porque ya tiene muchos juguetes de chico) etc. Sin embargo, he de resaltar que cuando se le plantea la cuestión de otra manera (poniéndole como ejemplo a un niño/a que quiere realizar esa actividad porque le gusta) acaba indicando que puede hacerlo. Por lo que llego a la conclusión de que a pesar de que piensa que hay determinados objetos propios solo de chicos o de chicas, dejaría que cualquier persona los usase, independientemente de su sexo.

Nombre del alumno/a: PABLO.

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS?

Sí, todas y las nombra todas por sí mismo, incluso la palabra “profesiones”.

OBJETOS:

- 1) **¿Los objetos son solo de chico, de chicas o de personas?** - *De chicos y chicas.*
- 2) **¿Por qué?** - *Porque sí.*

Le insisto en que me diga por qué, le sugiera que puede ser porque les gusta, me responde que porque les gusta y para jugar. Le pregunto: - *¿Entonces todos podemos jugar a lo que nos gusta? ¿Los chicos pueden jugar a muñecas? ¿Y las chicas a coches??*- afirma rápidamente con la cabeza a cada una de las cuestiones.

.

PRENDAS DE VESTIR:

- 1) **Quería saber si hay ropa solo de chicos, solo de chicas o si todo el mundo puede ponerse la ropa que quiere...** Me responde que la ropa que quieran. Le pregunto: - *Entonces, ¿si un niño quiere ponerse este jersey rosa se lo puede poner? ¿y una niña se puede poner unas botas o una corbata?* Responde afirmativamente con la cabeza a ambas preguntas.

PROFESIONES:

- 1) **¿Hay profesiones solo de chicos, profesiones solo de chicas o si todo el mundo puede ser lo que quiera de mayor?** - *De chicos y chicas.*
- 2) **¿Por qué?** - *Porque pueden jugar a lo que quieran.*

Le pregunto si todo el mundo puede ser lo que quieran de mayores, afirma con la cabeza. A continuación le pregunto qué hay que hacer para ser lo que queramos de mayores y me dice que jugar. Y estudiar mucho añado yo y asiente.

- *¿Una mujer puede ser médico por ejemplo? ¿Y puede también conducir coches de carreras y construir casas y castillos? Y un chico ¿puede ser bailarín de ballet si quiere, cuidar niños, coser ropa?* - Afirma con la cabeza a todas las cuestiones conforme se le preguntan.

NOTAS DE INTERÉS:

- Pablo es un niño muy tranquilo que nunca da problemas en clase pero tampoco participa mucho, nombra correctamente todos los ítems (incluso el de “profesiones”) y contesta todas las preguntas que se le formulan, a pesar de decir que no quería ver más tarjetas. Ese día el niño sentía molestias en el estómago y por eso no quise insistirle demasiado en cada pregunta; seguramente en otra ocasión hubiera podido proporcionarme más información para cada tarjeta.

Nombre del alumno/a: TATIANA

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Sí, aunque no las nombre correctamente (dice papá y mamá) o directamente no nombra otras tarjetas.

OBJETOS:

- 1) ¿Los objetos son solo de chicos, solo de chicas o si todos los objetos del mundo son de chicos y de chicas personas?**

- De chica y de chico.

- 2) ¿Por qué? - Porque sí**

Le animo a que me diga algo más. Me dice que porque hay chicas y chicos. Decido intentar que hable un poco más. Le pregunto si hay chicas que les gustan unas cosas y chicos que les gustan otras y como no me responde le pongo ejemplos.

- ¿Puede una chica jugar a boxear? ¿Y un chico bailar ballet? - Me responde afirmativamente con la cabeza.

PRENDAS DE VESTIR:

- 1) **¿Son solo de chicos, de chicas o de personas?** - *Ropa de gente.*
- *Entonces, ¿hay ropa de chico y de chica o todo el mundo se puede poner lo que quiera? – todo el mundo se puede poner lo que quiera.*
- *Entonces, si un chico se pone una camisa rosa ¿pasa algo?*- le pregunto.
Niega con la cabeza.
- *Y si una chica se quiere poner una corbata ¿qué te parece?* - bien.

PROFESIONES:

- 1) **Son solo de chicos, de chicas ¿o de qué?** - *De chico y de chica.*
- *¿Qué te parece que una chica construya casas?* - Bien –responde.

NOTAS DE INTERÉS:

- Tatiana es una niña alegre, algo tímida y a la que le cuesta seguir el ritmo de la clase. Adora las actividades tradicionalmente relacionadas con las niñas y se relaciona más con las niñas que con los niños. No dice el nombre de las tarjetas, no sé si por timidez o por desconocimiento de cómo se pronuncia, ya que esta niña tiene problema a la hora de articular según que fonemas y está siendo evaluada por el centro. Aunque no proporciona mucha información responde a todas las preguntas.

Nombre del alumno/a: VALERIA

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Si.

OBJETOS:

1) ¿Los objetos son solo de chicos, de chicas o si son todos los objetos del mundo de personas? - De personas.

2) ¿Por qué? - Porque son de todos.

Le pregunto: *¿O sea que todo el mundo las puede utilizar? ¿Y hay niños que les gusta jugar a las muñecas y niños a los coches?* - Asiente a ambas cuestiones.

PRENDAS DE VESTIR:

1) ¿Hay ropa solo de chicos, ropa solo de chica o toda la ropa se la puede poner todo el mundo? - Todo el mundo.

2) ¿Por qué? No responde porque la distraen ruidos procedentes de fuera del despacho. - *¿Por qué le gusta por ejemplo?* - le sugiero y responde que sí. Le pongo ejemplos: - *Entonces, ¿si a un chico le gusta ponerse una camiseta rosa le dejamos? ¿y a una chica una corbata?* -Responde que sí con la cabeza de manera muy rotunda.

PROFESIONES:

1) **¿Son solo de chicos, de chicas o si todo el mundo puede ser lo que quiera de mayor?** - *Lo que quiera de mayor.*

2) **¿Por qué?** - *Porque les gusta.*

- *¿Si estudiamos mucho podemos ser arquitectos? ¿O si nos gusta construir podemos ser obreras tú y yo?* - asiente con la cabeza.

NOTAS DE INTERÉS:

Valeria es una niña alegre y algo tímida que se lleva bien con todos sus compañeros, aunque prefiere la compañía de las niñas que de los niños. Aunque al final de la segunda tarjeta (“ropa”) se distraiga por la presencia de Javier y de ruidos que vienen de las aulas contiguas, acaba contestando a todas las preguntas.

Nombre del alumno/a: YIHAO

¿IDENTIFICA LAS TARJETAS? Sí, todas. Cuando le pregunto por la tarjeta “ropa” en lugar de responderme que se trata de ropa me dice: - *es de personas*.

OBJETOS:

1) **¿Los objetos son solo de chicos, de chicas o todos los objetos son de personas?** - *De personas*.

2) **¿Por qué?** - *Porque somos personas*.

Le pregunto si todas las cosas del mundo las podemos usar igual los chicos y las chicas, me responde que sí porque todos somos personas. Le pregunto si quiere decir que porque “todos somos iguales”, me responde que sí con la cabeza.

PRENDAS DE VESTIR:

1) **¿Son solo de chicos, de chicas o si todo el mundo puede ponerse lo que quiera de ropa?** - *Lo que quiera*.

2) **¿Por qué?** - *Porque somos personas*. Intento que diga algo más pero no lo consigo. Le indico señalándole el jersey rosa si un chico se puede poner ese jersey si le gusta, lo mira y dice: - *puede ponerse*. -Se empieza a despistar y cambio de tarjeta.

PROFESIONES:

1) **¿Oye y tú piensas que todo el mundo puede ser lo que quiera de mayor?** Responde que sí.

- *¿O hay profesiones solo de chico y de chica?*- *De personas.* -Responde.

2) **¿Por qué?** - *Porque somos personas.*

NOTAS DE INTERÉS:

- Yihao es un niño serio y con un buen nivel de desarrollo a todos los niveles. Aunque es tímido contesta a todas las preguntas que se le plantean aunque se centra en una misma razón “porque somos personas”. Parece tenerlo claro y no necesitar otra razón que justifique sus respuestas.

