

EDUCACIÓN INFANTIL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

DEL PENSAMIENTO A LA ACCIÓN

ANA CASTRO ZUBIZARRETA Y OLGA MENG GONZÁLEZ DEL RÍO







Educación infantil con perspectiva de género

Del pensamiento a la acción





Colección DIFUNDE #268

CONSEJO EDITORIAL

Dña. Silvia Tamayo Haya
*Presidenta. Secretaria General,
Universidad de Cantabria*

D. Vitor Abrantes
*Facultad de Ingeniería,
Universidad de Oporto*

D. Ramón Agüero Calvo
*ETS de Ingenieros Industriales
y de Telecomunicaciones,
Universidad de Cantabria*

D. Miguel Ángel Bringas Gutiérrez
*Facultad de Ciencias Económicas
y Empresariales, Universidad de Cantabria*

D. Diego Ferreño Blanco
*ETS de Ingenieros de Caminos, Canales y
Puertos, Universidad de Cantabria*

Dña. Aurora Garrido Martín
*Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Cantabria*

D. José Manuel Goñi Pérez
*Modern Languages Department,
Aberystwyth University*

D. Carlos Marichal Salinas
Centro de Estudios Históricos, COLMEX

D. Salvador Moncada
*Faculty of Biology, Medicine and Health,
The University of Manchester*

D. Agustín Oterino Durán
Neurología (HUMV), investigador del IDIVAL

D. Luis Quindós Poncela
*Radiología y Medicina Física,
Universidad de Cantabria*

D. Marcelo Norberto Rougier
*Historia Económica y Social Argentina,
UBA y CONICET (IIEP)*

Dña. Claudia Sagastizábal
*IMPA (Instituto Nacional de
Matemática Pura e Aplicada)*

Dña. Belmar Gándara Sancho
*Directora, Editorial Universidad
de Cantabria*

Educación infantil con perspectiva de género

Del pensamiento a la acción

Ana Castro Zubizarreta y Olga Meng González del Río





Castro Zubizarreta, Ana, autor

Educación infantil con perspectiva de género : del pensamiento a la acción / Ana Castro Zubizarreta y Olga Meng González del Río. – Santander : Editorial de la Universidad de Cantabria, 2022

112 páginas : ilustraciones. – (Difunde ; 268)

ISBN 978-84-19024-28-2

1. Educación infantil. 2. Igualdad. 3. Coeducación. 4. Educación cívica-Didáctica. I. Meng González del Río, Olga.

37.043.2

373:2

THEMA: JBSF, YP

Esta edición es propiedad de la EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA; cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Este libro ha sido realizado con el apoyo de la Dirección General de Igualdad y Mujer del Gobierno de Cantabria y se publica en el marco del convenio entre la Universidad de Cantabria y Gobierno de Cantabria para el desarrollo de la Cátedra de Igualdad y Estudios de Género.

Project Acronym: FEMINA

Index Number: PGI04987



© Autoría de las imágenes: Escuela Infantil de la UC

© Ana Castro Zubizarreta y Olga Meng González del Río

© Editorial de la Universidad de Cantabria
Avda. de los Castros, 52. 39005 Santander
Tlfno. y Fax: 942 201 087
www.editorialuc.es

ISBN: 978-84-19024-28-2 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.22429/Euc2020.025>

Maquetación: Dosgraphic s.L.

SUMARIO

Presentación	11
<i>Consuelo Gutiérrez, Directora General de Igualdad del Gobierno de Cantabria</i>	
Un proyecto de aprendizaje infantil complejo, con perspectiva de género: guía de aprendizaje de la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria	15
<i>Tomás Mantecón, Vicerrector de Cultura, Proyección Social y Relaciones Institucionales de la Universidad de Cantabria</i>	
Introducción: sentido y finalidad	23
Diseño de un modelo pedagógico con perspectiva de género para el primer ciclo de Educación Infantil	27
ESCUELA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	28
DAFO	28
COEDUCACIÓN	31
STEAM	32
Propuesta de modelo pedagógico	35
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y EJES DE ACTUACIÓN	35
Vida cotidiana	39
La configuración de los espacios y los tiempos	42
Los materiales y propuestas de juegos desde el enfoque STEAM	46
El ambiente y las relaciones	52
Instrumento para la reflexión y la creación de «vuestro» modelo pedagógico	57
POSIBILIDADES DEL INSTRUMENTO	58
EL INSTRUMENTO	59
Vida cotidiana	60
Ámbito de espacios y tiempos	77





Ámbito de materiales y propuestas de juego desde el enfoque STEAM.....	87
Evaluación del ambiente y las relaciones	92
ORIENTACIONES Y CONSEJOS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA	99
Un camino en continua construcción: algunas ideas finales	105
Referencias bibliográficas	107

PRESENTACIÓN

La presentación de este proyecto pedagógico se enmarca en el desarrollo de políticas que impulsan la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres del Gobierno de Cantabria, en colaboración con la Unión Europea a través del programa de cooperación y financiación europea INTERREG EUROPE.

Interreg Europe es un programa de cooperación interregional, cofinanciado por la Unión Europea que se esfuerza por reducir las disparidades en los niveles de desarrollo, crecimiento y calidad de vida en y entre las regiones de Europa.

En el periodo 2014-2020, se realizaron cuatro convocatorias abiertas con diferentes objetivos de intervención. Entre los proyectos ganadores se encontró FEMINA Interreg, cuyo objetivo es el fomento de la participación de las mujeres en empresas que desarrollan proyectos de alto contenido tecnológico. En este proyecto participan varios socios europeos entre los que se encuentra el Gobierno de Cantabria a través de SODERCAN y la Dirección General de Igualdad.

La agencia italiana de innovación (Arezo Innovazione) lidera el proyecto siendo el resto de los socios; la Cámara de Comercio de Arezzo (Toscana, Italia); el Centro Europeo de la Mujer y la Tecnología (GCE-Node, Noruega); el Centro de Investigación de la Universidad de Atenas de Ciencias Económicas y Negocios (Athens University of Economics and Business-Research Centre, Grecia); el Fondo de Desarrollo Regional de la región de Sterea Ellada (Grecia central); la Agencia de Desarrollo Regional de Bucarest (Rumanía); la Región de Dalarna (Suecia) y el CMO STAMM (Holanda).



El proyecto FEMINA contó con una primera fase de aprendizaje y una segunda de implementación, y se creó un grupo integrado por actores clave en la temática de empleo femenino e igualdad de género, incluyendo personas relacionadas con la innovación, representantes del mundo empresarial y expertos en género. En particular, el proyecto, que comenzó el 1 de junio de 2018, finalizará en mayo de 2023.

En la primera fase del proyecto, hasta mayo de 2021, se identificaron las barreras y facilitadores que han permitido analizar, tanto a nivel general como regional, las razones de la brecha de género en los sectores de alto contenido tecnológico, abordando causas específicas, como las barreras al emprendimiento femenino, las de acceso al empleo y al progreso en la carrera profesional en PYMES con alto contenido tecnológico y la falta de atención a la dimensión de género en el ámbito de la innovación.

En la segunda fase, desde junio de 2021 hasta mayo de 2023, se implementará el Plan de Acción diseñado, con el objetivo de asegurar que las políticas públicas integren medidas que promuevan la participación de las mujeres en los sectores de alto contenido tecnológico del ámbito competencial de cada una de las regiones, y comprobar cómo los instrumentos políticos pueden corregir el desequilibrio de género.

Al analizar las barreras encontradas, por parte de la Dirección General de Igualdad y Mujer, se identificó que había menos mujeres en el sector tecnológico, porque entre otras razones, había un porcentaje significativamente menor de mujeres que estudian grados de contenido tecnológico. Profundizando en los factores que influyen en este menor número de vocaciones, se observa que ya desde la adolescencia, las niñas y los niños se perciben de forma diferente en su capacidad para abordar los contenidos tecnológicos. Y los últimos estudios identifican que incluso a partir de los 6 años, ya empieza a aparecer dicha autopercepción de esa capacidad.

Según datos del Instituto Cántabro de Estadística, en las ramas de ingeniería, el 24,30 % son alumnas en las ramas de ingeniería, y el 75,70 % son varones. Además, a esto hay que añadir que según una de las últimas publicaciones de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), se prevé que, en 2030, el 80 % de los empleos sea en áreas STEAM. Y podemos añadir otro dato adicional: las niñas, adolescentes y mujeres, de media, obtienen mejores resultados académicos que los niños, adolescentes y hombres en la mayoría

de las asignaturas, incluidas matemáticas y ciencias, pero, sin embargo, su autopercepción es que sus resultados son peores.

Esta percepción diferente, no se corresponde con su rendimiento en las asignaturas o contenidos curriculares tecnológicos, sino con otras barreras *inconscientes* que configuran una autopercepción de menor competencia.

El peso de los estereotipos y los roles de género, a menudo invisibles para todas las personas, siguen pesando y condicionando las motivaciones, los comportamientos y sin lugar a dudas la trayectoria y desarrollo profesional.

Detrás de la *aparente libertad de elección* de una trayectoria educativa y profesional, hay sesgos de género, y en el marco de la segunda fase del proyecto europeo Interreg FEMINA, se encarga el desarrollo del diseño e implantación de un modelo pedagógico con perspectiva de género y perspectiva STEAM para el primer ciclo de Educación Infantil al departamento de Educación de la Universidad de Cantabria concibiéndose como un instrumento educativo innovador, que busca remover de forma temprana los obstáculos y las barreras invisibles que conforman nuestras actitudes, motivaciones y comportamientos y que configuran en muchas ocasiones la percepción diferente de las competencias entre las niñas y los niños.

Si esta situación no se modifica mediante la implementación de nuevas políticas públicas que corrijan este importante desequilibrio, no se podrá conseguir en un futuro la tan perseguida igualdad real entre mujeres y hombres, ya que seguirá persistiendo cada vez de forma más aguda la brecha salarial, ya que las oportunidades laborales para hombres y mujeres serán muy diferentes debido a su formación en áreas STEAM, y que además tendrá repercusión en otras brechas de género como la brecha digital, la brecha de cuidados, y la participación en puestos de toma de decisiones.

Aquí tenemos el resultado, su aplicación busca ir a las raíces de la desigualdad de género, su intención es ambiciosa, no es un catálogo de actividades al uso. Es una herramienta de reflexión que facilita la introspección en los equipos educadores para identificar esas barreras no conscientes, y que este ejercicio de análisis permita un cambio en las pautas educativas con las niñas, los niños en edades muy tempranas y sus familias.



La educación infantil con perspectiva de género. Del pensamiento a la acción apunala la incorporación del principio de igualdad de género y la coeducación en el sistema educativo como principio general de la Ley 2/2019, de 7 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Este instrumento ayuda a garantizar este modelo coeducativo basado en el desarrollo integral de la persona al margen de los roles y estereotipos sexistas, en el rechazo de toda forma de discriminación y en la garantía de una orientación académica y profesional no sesgada por el género.

También da respuesta a los principios de la LOMLOE que insiste en: *la necesidad de tener en cuenta el cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades y que forzosamente afecta a la actividad educativa. El desarrollo de la competencia digital no supone solamente el dominio de los diferentes dispositivos y aplicaciones. El mundo digital es un nuevo hábitat en el que la infancia y la juventud viven cada vez más: en él aprenden, se relacionan, consumen, disfrutan de su tiempo libre. Con el objetivo de que el sistema educativo adopte el lugar que le corresponde en el cambio digital, se incluye la atención al desarrollo de la competencia digital de los y las estudiantes de todas las etapas educativas, tanto a través de contenidos específicos como en una perspectiva transversal, y haciendo hincapié en la brecha digital de género.*

La concreción de todos estos principios, igualdad, coeducación, mejora de las competencias digitales, en edades tan tempranas como la educación infantil es lo que pone en especial valor esta publicación y deseamos que contribuya a un futuro con una mayor presencia de mujeres en los ámbitos STEAM.

Consuelo Gutiérrez
Directora General de Igualdad
del Gobierno de Cantabria

UN PROYECTO DE APRENDIZAJE INFANTIL COMPLEJO, CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: GUÍA DE APRENDIZAJE DE LA ESCUELA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Si hay una vía para que las sociedades sean más justas y libres, ese itinerario parte de la capacidad que esos grupos humanos muestran para que las actitudes y saberes que adquiere o aprende cada persona desde sus primeros momentos de la vida permitan una naturalidad que es imprescindible para evitar la emergencia de prejuicios. Con frecuencia, sin embargo, estereotipos y prejuicios son fruto de contaminaciones culturales. Es inevitable que estas contaminaciones se produzcan. Generan tanto efectos positivos como negativos. Un reto educacional ineludible es hacer que la balanza entre unos y otros se incline lo más posible de los primeros y lo menos del lado de los segundos. En eso consiste la apuesta por la mayor cohesión social.

La cuestión de la identidad sexual y/o de género, así como las presunciones y roles asociados a cada categoría han generado acciones y comportamientos que prefiguraron configuraciones sociales a lo largo del tiempo. Los desarrollos culturales han permitido avanzar y desgastar arquetipos culturales que vinieron a provocar asociaciones estereotipadas que acababan por prefigurar las vidas de las personas dentro de categorías rígidas. Sin embargo, la realidad connatural a esas personas podía, o no, corresponderse con el arquetipo en que se las ubicaba socialmente. Eso generaba en el periodo infantil y juvenil problemas de muy diversa índole, desde el acoso moral sufrido en los entornos de sociabilidad, incluso en la



escuela, hasta el castigo o la medicalización, al entenderse algunas de las opciones no convencionales como patológicas (Grant, 2004).

Desde que nacemos lo hacemos dentro de entornos de sociabilidad de referencia que imprimen experiencias con las que se construyen nuestras identidades. Muchos de los patrones culturales que aprehendemos en esos años son ampliamente asentados en largas experiencias históricas de generaciones humanas, desde el lenguaje gestual hasta el verbal, que son formas de compartir pensamientos abstractos sobre cuanto nos rodea: el mundo.

La curiosidad y la experiencia se convierten desde estos momentos y a lo largo de toda la vida en las herramientas motoras más importantes del aprendizaje. Una destreza esencial es la de sociabilidad, que es connatural al ser humano, y que implica un aprendizaje relacional permeable a la diversidad con la naturalidad que es esencial. Esto refiere a un amplio espacio en el que se abren las relaciones en las que es preciso abordar, desde la naturalidad, elementos de diversidad de género y sexo, además de los de tipo étnico y cultural, incluso los derivados de la condición y clase. Es, por todo ello, ineludible una integración y un compromiso por parte de todos los participantes en los entornos en que se desarrolla la vida de las niñas y niños para que los objetivos de coeducación puedan lograr perfeccionarse, desde la consciencia de que la infancia no es un fenómeno unitario, sino singular, según la experiencia de cada persona.

No hay un niño o una niña o una infancia –consideradas estas categorías como abstracciones– que no se concrete en diversidad. Tener en cuenta esto es esencial a la hora de abordar los procesos de aprendizaje desde los primeros momentos de la vida. Los niños y niñas, con sus actitudes, son constructores de sus propios conocimientos, por eso la atención a todo el complejo relacional que configura sus entornos de sociabilidad es esencial para que esos procesos de aprendizaje se concreten de la forma más natural y configuren atmósferas sociales idóneas para el desarrollo personal e intelectual que precisa cada sujeto.

Partiendo de estas premisas, es un reto alentar prácticas que impliquen el desarrollo de sensibilidades y actitudes complejas o, si se prefiere la terminología, interdisciplinarias o STEAM, es decir, conscientemente científico-técnicas y artístico-humanísticas en un formato holístico, que aliente actitudes críticas, y desde la experiencia de la infancia. El propósito no es sencillo, como resulta obvio. Sin embargo, esta perspectiva está ampliamente fundamentada por la investigación, particularmente en las últimas décadas.



Muchos de los enfoques hacia el aprendizaje en la infancia han considerado esta labor como una empresa holística en la que todos los implicados son corresponsables del proceso y de sus resultados. Se suele insistir en algo que está en la raíz de la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria, con un sello tan profundo como en el propio conocimiento empírico-científico: la experimentación del tanteo de prueba-error como método consciente de aprendizaje.

El papel de los y las profesionales de la educación es central a la hora de analizar, planificar, elaborar materiales, considerar útiles y herramientas para el aprendizaje. Sin embargo, la empresa es colectiva. Mantienen una capacidad de acción equivalente cuando menos aquellas personas que integran los entornos familiar, social y escolar. Es central que de todos esos ámbitos de aprendizaje procedan estímulos y que entre todos ellos se establezcan conversaciones que propicien que el proceso de aprendizaje se desarrolle de forma óptima.

Todo esto implica la necesidad de un cierto grado de formalización. La experiencia se convierte en un valioso inspirador de actitudes, prácticas y programas¹. La orientación y guía que aquí se abre –en estas páginas– es un ejercicio de este tipo y en ella laten tanto las voces de planteamientos teóricos como de experiencias educativas en este nivel infantil.

La Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria fue fundada en 2004. Fue uno de los efectos del desarrollo de la Ley Orgánica de Igualdad entre Mujeres y Hombres de 2007 y del I Plan de Igualdad de que se dotó la Universidad de Cantabria (UC) en 2009. En buena medida el primer impulso fue vinculado a la necesidad de dispensar algún apoyo a la conciliación de la vida profesional y la personal por parte de cuantos pertenecían a la plantilla o bien eran estudiantes de la UC con problemas para compatibilizar sus horarios con su dedicación como padres y madres. No obstante, desde su inicio, esto implicó el desarrollo de un proyecto educativo para los niños y niñas que fueron integrándose en la escuela y tomando parte en sus actividades.

La labor de todas y todos los profesionales de la educación que han tomado parte en el proyecto que ha constituido la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria desde 2004 ha

¹ Lo evidencian aportaciones que vienen desde las propias escuelas infantiles, así como de educadoras y educadores implicados en la atención y estímulo del aprendizaje en la infancia. Un excelente ejemplo constituyen las propuestas de Jamie Salomon (2016) tras sus experiencias en centros de San Francisco y Michigan.



sido esencial para que hoy sea un modelo dentro de la Universidad de Cantabria, proyectado hacia el entorno de la región, así como en comunicación con otras muchas experiencias que se conocen en el ámbito nacional e internacional.

Es un privilegio, como responsable en estos momentos de los desarrollos de la Escuela Infantil de la UC, poder dar cuenta de sus avances, enfoques y convergencias con los planteamientos anteriormente enunciados y con cuanto significa el proyecto FEMINA en que ha participado estos últimos años –junto con otras instituciones de la región de Cantabria y en el marco de un escenario europeo– para no descuidar ninguna de las oportunidades para que las niñas y niños desde su más temprana infancia participen de un aprendizaje plural e integral que contemple todas las oportunidades STEAM.

Esta participación desde la práctica educacional de la Escuela Infantil es una apuesta por la igualdad y la equidad, desde la infancia y en cada ámbito de la vida, así como en la experiencia de la misma dentro de los patrones de la ciudadanía del siglo XXI. Un enfoque como este parece ya ineludible en todo proyecto de educación infantil del mundo en que vivimos. Con estos términos lo han puesto de relieve especialistas como Marshall, Robeson y Keefe, que parten de la necesidad de prefigurar desde la educación infantil modelos más flexibles e igualitarios para experimentar la vida familiar y profesional, superando prejuicios que configuran arquetipos y limitaciones. Hay una larga tradición de enfoques que aunque variados en sus preocupaciones son convergentes en este planteamiento.

No hace mucho tiempo, Lucy Bailey, directora de la sección de Estudios de la Mujer y de Género en la Oklahoma State University, una mujer con una sólida formación en filosofía, lo explicó en un estimulante artículo científico firmado junto a Karen Graves, especialista en género y filosofía de la educación en la Denison University de Granville. Ambas subrayaron la relevancia de una labor que resulta imprescindible: la atención a la construcción del género en el sistema educativo. La educación, según indican estas especialistas, si lo es, sirve de estímulo de aptitudes que propician el desarrollo del talento en todas las facetas del conocimiento, para evitar el peso de los prejuicios en las vocaciones emergentes ya en la adolescencia y edades adultas (Bailey y Graves, 2016).

A su vez, cada vez parece más claro que la activa participación de todas las personas implicadas en los procesos educativos, cualquiera que fueren las edades de los y de las estudiantes o el nivel en que se sitúe la actividad, es esencial; y tampoco es neutra, sino que está afectada



por elementos como el sexo y el género de todos los agentes intervinientes en ese proceso, incluyendo a las interacciones en las aulas y espacios de aprendizaje y, por supuesto, a las prácticas y experiencias formativas. Todo ello tiene directos efectos sobre los resultados del aprendizaje. De ahí se deriva, entre otras cuestiones, la relevancia que debe otorgarse, como se realiza en este informe y guía, a escuchar la voz de los y de las docentes, así como el peso de las experiencias de aprendizaje proyectadas y realizadas².

Desde su génesis hace casi dos décadas, la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria atiende a criaturas de ambos sexos en su periodo vital de la infancia hasta los tres años. Ha mantenido –en todos estos años– un proyecto de aprendizaje que reconoce cuanto se describe en las apreciaciones establecidas en los párrafos que preceden a este. No obstante, desde que iniciara su andadura hasta el momento actual ha ido perfeccionando sus estrategias y procedimientos para dar satisfacción a unos fines tan relevantes como los mencionados. Se parte del hecho de que cada actitud y comportamiento de las niñas y de los niños ofrecen infinitas oportunidades de aprendizaje y conformación de cultura a partir de sus propias curiosidades, sensaciones, expresiones, comportamientos y preguntas.

Del mismo modo, se parte de la consciencia de que los entornos de sociabilidad familiar y relacional de estos niños y estas niñas debe dispensar atmósferas estimulantes para que las curiosidades y las respuestas sean lo más ricas y complejas posibles, en todo caso, suficientes para propiciar ulteriores enriquecedores desarrollos para comprender el mundo, labor en absoluto irrelevante y que se continúa a lo largo de la vida con mayor o menor éxito.

Este proyecto educativo implica, por lo tanto, un compromiso educativo con el estímulo al aprendizaje y a la creatividad desde la propia experiencia de los sentidos y sensaciones, y en sociabilidad, en momentos muy tempranos de la vida: entre los cuatro meses y los tres años de edad. Estos momentos de la vida son cruciales para la construcción de la identidad, de ahí la necesidad de este compromiso, que sintoniza con metas y objetivos que se incluyen en la Agenda 2030. No obstante, la instrucción empírica en la infancia ya era una evidencia para muchos, antes incluso de que este proyecto global que es la Agenda 2030 se concibiera.

² Así se ha subrayado desde recientes resultados de investigación en este campo. Entre otros me remito al de Sandra ACKER.



Enfrentarse a esta tarea de propiciar un aprendizaje respetuoso y estimulante, asentado en el reconocimiento de la diversidad para acompañar procesos de construcción de la personalidad y de la identidad latían ya previamente con fuerza –conscientemente o no– en la mente de cada persona desde su infancia más temprana.

Otra vertiente no menos relevante de este planteamiento educativo que implica el aprendizaje infantil en la Escuela de la Universidad de Cantabria es el de formar a personas que puedan encargarse en las futuras generaciones de una labor tan importante y estimulante como es la coeducación en cualquier etapa de aprendizaje, y, por supuesto, desde la edad infantil.

Este proyecto no desatiende esa importante faceta. Para ello, se ha venido mostrando imprescindible la colaboración entre la Facultad de Educación y la Escuela Infantil de la UC, algo que se ha concretado de muchas maneras a lo largo del tiempo, tanto en el plano teórico como de participación de ambas instancias en procesos y actividades formativas. La interrelación entre la Escuela Infantil y la Facultad de Educación es esencial para propiciar un diálogo que favorece la ruptura de tópicos y permite desgastar las barreras entre formación y aplicación del conocimiento. Además de dispensar elementos de innovación que mejoran la implementación de los proyectos formativos.

Recientemente Michel Christian y Jamie Herd (2019), al trazar las metas y revisar las estructuras organizativas internacionales en torno a la infancia, ya cuestionaban que debiera ser una empresa femenina y que de este factor no se derivaba necesariamente que los proyectos fueran feministas y, sin embargo, subrayaban la necesidad de que esto segundo se concretara en los programas y proyectos educativos para los niños y niñas más pequeños. En la escala de nuestra Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria esto implica asumir estos objetivos comunes, y, al tiempo, tratar de propiciar un mayor compromiso de los estudiantes varones de Educación con los proyectos educacionales para las niñas y los niños más jóvenes.

Este proyecto de aprendizaje y de enseñanza que identifica a la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria implica organizar materias, proyectos y evaluaciones de resultados. Se ofrece en estas páginas que siguen una guía, una herramienta inspirada en las ideas, principios y experiencias anteriormente explicadas, con el fin de que este proyecto educativo pueda servir como instrumento útil para otros centros y, al tiempo, conocer desde ellos un retorno que propicie una mejora permanente del mismo. Es, por lo tanto, un documento



que, aunque flexible, se resulta una guía y orientación para trazar modelos y programas pedagógicos con perspectiva de género para el primer ciclo de Educación Infantil, orientar la toma de decisiones en la materia y revisar las prácticas establecidas, identificando aspectos de mejora.

Para los mencionados fines, esta guía dota de plantillas de evaluación de las diferentes facetas de actividad que forman parte del proyecto. Estas plantillas, articuladas en torno a ejes de proyección educativa y, al tiempo, espacios de aprendizaje, como la acogida, la alimentación, los cuidados y la higiene personal, así como sobre los espacios y tiempos contienen una información inspirada en la voluntad de propiciar análisis y reflexión sobre las prácticas educativas.

También articulan los procesos de aprendizaje que se concentran en las actitudes de observación y análisis, así como en las de reflexión y propuesta. Finalmente, se registran los materiales y propuestas de juego, el ambiente y las relaciones. Todo ello permite planificar, organizar y, al mismo tiempo, hacer autocrítica. Estas páginas y todas las que siguen debieran servir también para dejar bien asentada esa dedicación.

Añade este documento una exposición de las prácticas organizativas que se consideran idóneas para llevar adelante el proyecto educacional y que implica una conversación cotidiana entre todos los y todas las agentes implicados en el proceso educativo, así como las prácticas de análisis, reflexión y revisión, es decir, las de dinamización que son parte del propio proyecto y le dan una personalidad constructivista inspirado por la necesidad de integrar al educación y la vida, la cotidianidad, la sensorialidad, las actitudes y la experiencia para aprender en libertad, con naturalidad y alentando actitudes superadoras de prejuicios. Se parte aquí de la idea de contemplar la infancia como el embrión de la ciudadanía.

Tomás Mantecón

*Vicerrector de Cultura, Proyección Social y Relaciones Institucionales
de la Universidad de Cantabria*

20 de noviembre de 2022





INTRODUCCIÓN: SENTIDO Y FINALIDAD

Existe un consenso notorio sobre la importancia de los primeros años de la vida en la adquisición de las pautas de género (Carreras, Subirats y Tomé, 2012). La escuela transmite los modelos imperantes en la sociedad y, en este sentido, las diferencias de género (Simón, 2000), reproduciendo sutilmente las pautas patriarcales y modelos androcéntricos que construyen de forma diferente la identidad de niñas y niños, además de definir los roles sociales diferenciados según el género (Saldaña, 2018, p. 188). Frente al espejismo de la igualdad instalado en cierta parte de la sociedad, la escuela infantil se presenta como un contexto privilegiado para identificar y evidenciar la persistencia de desigualdades de género, sus causas o el surgimiento de nuevas desigualdades. De este modo, se convierte en instrumento para sensibilizar, actuar y avanzar hacia la igualdad efectiva.

Por ello, este trabajo orienta su esfuerzo hacia la presentación de un modelo pedagógico de educación infantil que se erija como referente para avanzar en igualdad. Un modelo asentado en el enfoque de los derechos de la infancia (CDN, 1989) y en el fomento del papel de los niños y niñas como ciudadanía del presente; un colectivo poderoso e importante que tiene el derecho de recibir servicios de atención educativa de calidad (Objetivo 4 Agenda 2030) que abran paso a fortalecer prácticas pedagógicas efectivas que promuevan la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas desde edades tempranas (Objetivo 5 Agenda 2030).

Nos referimos a un modelo pedagógico que parte del trabajo y la vida cotidiana en el espacio escolar, donde se proveen oportunidades para aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser a través de la experimentación, la exploración y las relaciones, respetando las diferentes identidades y generando marcos para la escucha que otorguen a las criaturas un rol protago-



nista y respetuoso con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que están inmersas. En este sentido, la provisión de un ambiente coeducativo (diseño de espacios, tiempos, materiales, propuestas de juegos y actividades) es esencial para la promoción de la igualdad de género en las criaturas y sus familias. Para ello, el apoyo del equipo docente, el planteamiento de una práctica pedagógica reflexiva en continua reconstrucción y co-construcción, así como la presencia de referentes educativos varones en las aulas se tornan imprescindibles.

Este modelo pedagógico incorpora la coeducación como uno de sus pilares fundamentales, pero más allá de destacar actividades puntuales donde se pone la mirada en la igualdad, nos proponemos elaborar una propuesta global que implique a toda la comunidad educativa, equipos educativos, alumnado y familias, procurando la participación de ambos sexos (Tomé, 2017). La escuela coeducativa supera la mera configuración de un espacio mixto, donde niñas y niños están juntos. El modelo coeducativo se centra en la aceptación de la persona, sus capacidades y la valoración de la diferencia. Supone, desde la práctica pedagógica, conocernos y conocer al alumnado.

Compartimos con Rivas (2019) que la coeducación parte de la importancia de reconocer la socialización de las personas como un hecho esencial en el proceso de aprendizaje, haciendo hincapié en la socialización de género. En este punto, el ciclo 0-3 adquiere especial relevancia en un momento en el que las criaturas están descubriéndose a sí mismas y el mundo que las rodea. Un descubrimiento que tiene lugar en compañía de las personas adultas de referencia con las posibilidades que estas les proporcionan.

El modelo coeducativo cuestiona que este acompañamiento a las criaturas por parte de los referentes adultos sea neutro, planteándose así la necesidad de una revisión del modelo educativo existente desde una perspectiva que incorpore una mirada de género en todas las acciones que se desarrollan en este proceso educativo. Por ello, es necesario mirar hacia dentro y revisar las propias creencias respecto al género. Requiere desaprender y aprender a identificar nuestros propios sesgos, reflexionar sobre los modelos que tenemos y lo que proyectamos de forma inconsciente. Continuando con las aportaciones de Rivas (2019), la escuela infantil es la aliada perfecta de la coeducación, ya que pone el cuidado en el centro de la práctica educativa sin la presión de superar unos objetivos reglados, como ocurre en etapas superiores, se preocupa de acompañar las emociones como elementos clave del proceso de aprendizaje y acompaña a las familias en esta etapa temprana del desarrollo.



Los primeros años de vida de las criaturas son fundamentales para el desarrollo de sus capacidades y habilidades físicas, emocionales, psíquicas y sociales que irán conformando su personalidad e identidad. Es por ello necesario desarrollar mecanismos que permitan aflojar las posibles actitudes discriminatorias de las personas adultas que acompañan a los niños y niñas. Para esto resulta imprescindible crear espacios de debate, reflexión y discusión a fin de repensar las relaciones que la escuela infantil propicia. Todo ello con el objetivo de mejorar la comprensión de los factores que intervienen en la construcción de las identidades identificando de qué manera se transmiten y/o se refuerzan desde la escuela estereotipos de género y estableciendo propuestas de intervención transformadoras hacia una escuela coeducativa.

Todo ello desde la reivindicación de una concepción de infancia en la que la imagen de la niña y el niño es la de alguien que es rico en potencial, fuerte, poderoso, competente y, sobre todo, que está relacionado con las personas adultas y con otras de su edad (Malaguzzi, 2001). Detrás de cada una de las políticas sobre las que se construyen distintos modelos de educación infantil hay una concepción de lo que es la infancia para cada sociedad. No podemos hablar de la infancia como una realidad objetiva y universal, ni como un fenómeno social configurado por un conjunto de personas con unas características naturales determinadas y unas conductas generalizables. Por el contrario, la infancia es una construcción social que cada sociedad, cada cultura y cada época define. Es una imagen compartida que varía en función de factores culturales, sistemas de creencias y pensamientos dominantes. No existe «el niño», «la niña» o «la infancia» como un ser o un estado que espera ser descubierto, definido y realizado que nos permita hacer una afirmación general «así es la infancia». Existen múltiples niños y niñas, y múltiples infancias a partir de las interpretaciones que las personas adultas hacemos de ella y de nuestras creencias de lo que los niños y niñas son y deben ser. En nuestro caso, y desde una perspectiva posmoderna y de la nueva sociología de la infancia, optamos por una infancia formada por niños y niñas que tienen sus propios intereses, que muchas veces no coinciden con los de las personas adultas, con voz propia que debe ser escuchada, que tienen un lugar reconocido e independiente en la sociedad con sus derechos y deberes y que, como actores sociales que son, participan en la construcción de sus propias vidas, así como en la construcción de la vida de las personas de su entorno y de las sociedades en las que viven. La infancia no es una fase preparatoria, ni una etapa de transición entre el nacimiento y la adultez, sino que es un componente de la sociedad con importancia en sí misma y que como grupo social que es, hace su propia aportación a los recursos y a la producción social.



Los niños y niñas son co-constructores de conocimiento, cultura y de su propia identidad, actúan e interactúan con los demás grupos sociales participando activamente en el mundo.

Teniendo presentes las premisas anteriormente apuntadas, se pretende empoderar a la infancia través del acercamiento a contenidos educativos que potencien la curiosidad, la exploración y la experimentación apoyada en la tecnología y el pensamiento científico, incorporando el enfoque STEAM (science, technology, engineering, arts y math), desde una perspectiva de género.

A su vez, nos proponemos vincular la vida cotidiana y el enfoque STEAM con perspectiva de género desde la ética del cuidado. Animamos a «desgenerizar» el cuidado, quitando la carga de género que lleva implícita y convertirlo en un valor humano generalizado, sensibilizando a niños y niñas en las tareas de cuidado. Se trata, como señala Comins (2003), de incluir en el proceso educativo los valores y hábitos de cuidar de dos formas: como fin, en la conquista del autocuidado, de la experimentación del valor del cuidado a los otros y del entorno natural que nos rodea y como medio como proceso metodológico de aprender a ser y estar en la escuela y en comunidad.

Estimular juegos, proponer actividades, fomentar la participación en las tareas relacionadas con el cuidado de las criaturas y del hogar se puede considerar como uno de los pilares que permitan construir una sociedad más igualitaria (Solsona, 2007).

Debemos tener en cuenta que cualquier enfoque educativo transmite los valores con los que se diseña, y, por lo tanto, está en nuestras manos aprovechar la oportunidad para promover e integrar la equidad, la sostenibilidad y la justicia social, como contenido explícito.

Finalmente, nos gustaría agradecer la participación de las familias y del equipo docente de la Escuela Infantil UC, agentes claves en la creación de esta propuesta de modelo pedagógico con perspectiva de género para el primer ciclo de Educación Infantil, la colaboración de las personas expertas que han contribuido en la validación del instrumento, así como todas aquellas que desde su mirada particular y acción profesional se animen a reflexionar sobre el contenido de la obra. Entendemos con ello que, todas las acciones suman y enriquecen una práctica educativa en constante construcción y reconstrucción que pone a la infancia como eje vertebrador de su acción educadora.

DISEÑO DE UN MODELO PEDAGÓGICO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

El modelo pedagógico con perspectiva de género para el primer ciclo de Educación Infantil que se comparte en esta obra tiene presente las características de carácter conceptual, técnico, finalista y práctico de una buena práctica en materia coeducativa (Instituto de la Mujer, 2008). De este modo, en este modelo pedagógico se entiende la coeducación como un modelo activo en constante tránsito y evolución. A su vez, plantea un proyecto con ejes de actuación definidos que faciliten su evaluación y seguimiento y presenta como objetivo principal la igualdad real entre hombres y mujeres a través de un proceso intencionado que propicie la reflexión del equipo docente sobre la situación de partida, su posible modificación incitando el cambio de forma progresiva y la realización de propuestas de mejora continuas.

Su diseño se ha nutrido de una evaluación inicial y diagnóstica de la Escuela Infantil UC como promotora de igualdad de género a través de un DAFO, el proyecto educativo de la Escuela Infantil UC y la revisión sistemática de la literatura efectuada sobre dos focos temáticos clave en este Proyecto: el enfoque STEAM en Educación Infantil y la coeducación en esta etapa educativa. De forma sucinta se presentan a continuación las ideas principales de cada uno de los elementos que han contribuido al diseño del modelo pedagógico con perspectiva de género para el primer ciclo de Educación Infantil.



ESCUELA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Nace en el año 2004 como un servicio que la Universidad de Cantabria quiere dar a los hijos e hijas de todas las personas vinculadas a ella: profesorado, personal de administración y servicios y alumnado, desde la concepción de dar una respuesta a la conciliación de la vida familiar y laboral y enmarcado en lo que posteriormente será el Plan de Igualdad de esta Universidad.

Entendemos la Escuela Infantil como un espacio educativo para el desarrollo de los niños y niñas de 0-3 años y de investigación y formación para futuros enseñantes y para los profesionales que están al frente de ella, intentando a su vez dar respuesta a las necesidades de las familias a partir de un proyecto educativo sólido, pensado, planificado, pero también abierto, que se construye desde la incertidumbre, la posibilidad del cambio, la sorpresa o la improvisación.

Nuestros objetivos como escuela son:

- Ofrecer un espacio de encuentro y acompañamiento de la infancia, dando respuesta a sus necesidades e intereses, en un ambiente afectuoso, de confianza, donde podamos estar bien, a gusto, tanto los niños y niñas como los adultos que los acompañamos (educadoras y familias).
- Ofrecer, también un entorno de múltiples posibilidades de acción y relación, un lugar que ofrezca experiencias ricas y significativas, donde cada una pueda desplegar y afianzar todas sus capacidades, a su ritmo y siempre en relación con otras personas.
- Hacer visible una infancia capaz, competente y con derechos a través de la «escucha» y la documentación.

DAFO

Atendiendo al esquema DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) se plantearon interrogantes para la reflexión a la comunidad educativa (familias, equipo educativo y personas expertas en igualdad de género y Educación Infantil) que respondían a un análisis interno y externo de la promoción de la igualdad de género desde la Escuela Infantil UC.



A continuación, se presentan las propuestas de mejora que inferimos como compartidas por la comunidad educativa de la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria, resultado de la evaluación diagnóstica utilizando el método DAFO y que han sido el referente para el diseño de este modelo pedagógico con perspectiva de género:

Apostar por una infancia rica en potencial, fuerte, poderosa y competente

- Empoderar a la infancia. Una infancia como colectivo rico no en un sentido material, sino, más bien, en potencial que hace pedagogías ricas y familias ricas.
- Aprovechar las oportunidades que brindan las criaturas en términos de preguntas, expresiones, comportamientos.
- Apoyarnos en la curiosidad infantil por explorar, descubrir y comprender el mundo. La infancia como investigadora en su vida cotidiana. El enfoque STEAM como oportunidad para ella.

Formación de los y las profesionales de la educación

- Importancia de la formación inicial y permanente del profesorado. La formación inicial del profesorado como semillero para la construcción de futuras prácticas pedagógicas coeducativas transformadoras. La formación permanente como espacio y medio para la reflexión-acción compartida.
- Tomar conciencia del modelo hegemónico de masculinidad y feminidad todavía mantenido que se interioriza desde los primeros años.
- Tomar conciencia sobre aspectos, hechos de la vida cotidiana que debilitan las prácticas coeducativas. «Desnaturalizar» situaciones habituales es el primer paso para transformarlas.
- Hacer equipos potentes, formados y cuidados... Los profesionales de la educación deben sentir que la formación sobre coeducación e igualdad de género cobra el valor que merece.
- Revisar y modificar contenidos sexistas en los materiales educativos.



- Promover una coordinación de profesionales en 0-3 en Cantabria donde unificar formación, acciones conjuntas, puestas en común...
- Suscribirse a una práctica pedagógica reflexiva: pensar, reflexionar e introducir mejoras en todos los aspectos desde el respeto a la infancia y la igualdad de género. Identificar el discurso pedagógico que emana de la práctica docente.

Sensibilizar, apoyar y orientar a las familias

- Ofrecer en la Escuela tiempos de encuentro y participación de las familias junto a sus hijos e hijas y tiempos de encuentro y diálogo entre las familias.
- Tomar conciencia del modelo hegemónico de masculinidad y feminidad todavía mantenido que se interioriza desde los primeros años.
- Concienciación de la importancia de la coeducación desde la primera infancia. Las criaturas deben de entender esta igualdad desde edades tempranas dentro de su vida cotidiana.
- Informar, formar e involucrar a las familias en la escuela infantil en temáticas de igualdad de género y coeducación.
- Trabajar en equipo entre escuelas y familias, fomentar estas prácticas para favorecer la coherencia educativa. Remar juntos y no a contracorriente.
- Incrementar las vías y formas de comunicación familia-escuela.

El cuidado del ambiente, de las relaciones y la importancia de la cotidianeidad en el aprendizaje infantil

- Actividades de la vida cotidiana en la escuela que reflejen prácticas coeducativas.
- El valor del ejemplo: presencia de varones en el equipo docente.
- La promoción de hábitos personales igualitarios y la promoción no estereotipada del desarrollo de las capacidades individuales.
- Uso de materiales poco estructurados y no estereotipados.
- Uso de un lenguaje inclusivo y equitativo.

- Mantener un ambiente afectuoso, cálido y respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa.
- Potenciar el sentimiento de pertenencia al grupo, el reconocimiento y el compromiso de la comunidad.

La investigación en igualdad de género

- Considerar la perspectiva de género como un elemento para la innovación y el cambio educativo.
- Mejorar nuestra sensibilidad investigadora sobre la temática para poder analizar con ojos críticos nuestra realidad cotidiana.

COEDUCACIÓN

Los artículos revisados sobre coeducación coinciden en apuntar que las prácticas de género en la Educación Infantil están arraigadas en las creencias sobre género implícitas de los equipos docentes, que a su vez influyen en su práctica y en el proceso de socialización de género que experimentan los niños y las niñas, afirmando que los centros educativos se convierten en uno de los ámbitos más relevantes pues actúa tanto de reproductor de conductas como de regulador de las mismas.

Así mismo, se identifica la pervivencia de un sistema de creencias sobre el género que se fundamenta en los postulados propios de la escuela mixta que favorecen el mantenimiento de la transmisión de forma inconsciente (currículo oculto y obviado) de roles y estereotipos de género desde edades tempranas. Desde nuestro papel como educadoras y educadores, es crucial prestar atención a estos estereotipos para no continuar perpetuándolos y continuar trabajando con el objetivo de reducir las desigualdades entre géneros.

Ayudar a reflexionar y explicitar estas creencias se entiende como una herramienta esencial para implementar la coeducación de forma eficaz en los centros, empezando por diagnosticar la situación de partida en relación con la igualdad de género para conocer la realidad, analizándola y reflexionar sobre ella para explicitar sus ideas, creencias y prácticas.



Otro elemento a destacar y que muestra la competencia de la infancia, es cómo en aquellos estudios que contemplan la perspectiva infantil y su participación, evidencian cómo los niños y niñas también son capaces de interrumpir los discursos de género dominante. No obstante, los estudios que se aproximan a la existencia de estereotipos de género en la Educación Infantil destacan que el patriarcado sigue estando latente en las pequeñas cosas, en la diferenciación de actividades, el lenguaje, la realización de las tareas del hogar, en juegos y juguetes..., que unidas provocan la perpetuación de un estereotipo sexista que condiciona nuestras vidas desde que nacemos.

Algunas de las medidas correctoras que se postulan en los artículos revisados son la ética del cuidado, análisis de prácticas y procesos, la revisión de materiales educativos o la explicitación de las creencias de las educadoras, entre otras.

STEAM

La metodología STEAM es un modelo educativo que promueve la integración y el desarrollo de las materias científico-técnicas y artísticas en un único marco interdisciplinar (Yackman, 2008).

El aprendizaje STEAM es importante pues se refiere principalmente a la exposición inicial al razonamiento, predicción, la formulación de hipótesis, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Entendemos que las criaturas son pequeñas científicas e ingenieras naturales. Compartimos con Tonucci (2006) la idea de que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos a través de la experimentación, del tanteo y del error. De hecho, es el método de la ciencia; se trata de reelaborar creativamente la información que se posee, probar, intentar, verificar, comparar... entendiendo que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla. El autor considera que esto lo hace el niño desde que nace, hasta que la escuela interrumpe ese modo de conocer imponiéndole otro.

La revisión sistemática de la literatura desarrollada puso de relieve cómo el modelo STEAM en Educación Infantil tiene un escaso desarrollo en esta etapa educativa. En este sentido, los resultados obtenidos recogen limitadas experiencias que incorporan en su desarrollo la



participación de niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil junto a alumnado de Educación Primaria. No se ha podido identificar ninguna experiencia ubicada en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3). La revisión bibliográfica efectuada ha permitido desarrollar la siguiente propuesta de adaptación del modelo STEAM y sus materias a la etapa de Educación Infantil, a partir de los trabajos de Sharapan (2012) y de Cabello, Martínez, Armijo, y Maldonado (2021), con el objetivo de favorecer la explicitación de su contenido en las aulas de Educación Infantil y reivindicar un trabajo que desde esta etapa se viene realizando desde hace tiempo con la infancia:

- **Ciencia.** La ciencia trata de fomentar un sentido de asombro y curiosidad. Se trata de experimentar, fomentar la investigación y preguntar «¿Por qué crees que...?». En la primera infancia, la ciencia se trata de experiencias cotidianas.
- **Tecnología.** Entendemos la tecnología como conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales. Los adultos tienden a pensar en la tecnología como equipos digitales, pero la tecnología son también instrumentos y herramientas que tenemos en la escuela Infantil como lupas, reglas, mesas de luz, tijeras, cremalleras... que manipulamos y nos ayudan a crear.
- **Ingeniería.** Consideramos la ingeniería como el conjunto de conocimientos orientados a la invención y utilización de técnicas para el aprovechamiento de los recursos naturales o para la actividad industrial. Consideramos que la ingeniería comienza con la identificación de un problema, luego avanza para pensar en soluciones y probarlas. Los niños pasan por estos procesos continuamente en la Escuela Infantil. ¿Cómo hacer una base sólida para poder construir sus bloques más altos?, descubren el efecto de poleas, palancas, rampas, los efectos de la flotación cuando sumergen juguetes en agua...
- **Arte.** Supone reconocer los diferentes lenguajes o formas de expresión, la música, el baile, el teatro, diferentes manifestaciones culturales, la presencia de la creatividad y la imaginación que impregna a las criaturas.
- **Matemáticas.** Las matemáticas en Educación Infantil van más allá del conteo. El pensamiento matemático incluye comparar, clasificar, trabajar con patrones e identificar formas. El lenguaje también juega un papel importante en las matemáticas, por ejemplo, cuando usamos palabras de comparación como más grande, más pequeño, más alto, más bajo, más lejos y más cerca. El pensamiento matemático de alto nivel entra en juego cuando ayudamos a los niños a saber que las comparaciones son relativas.

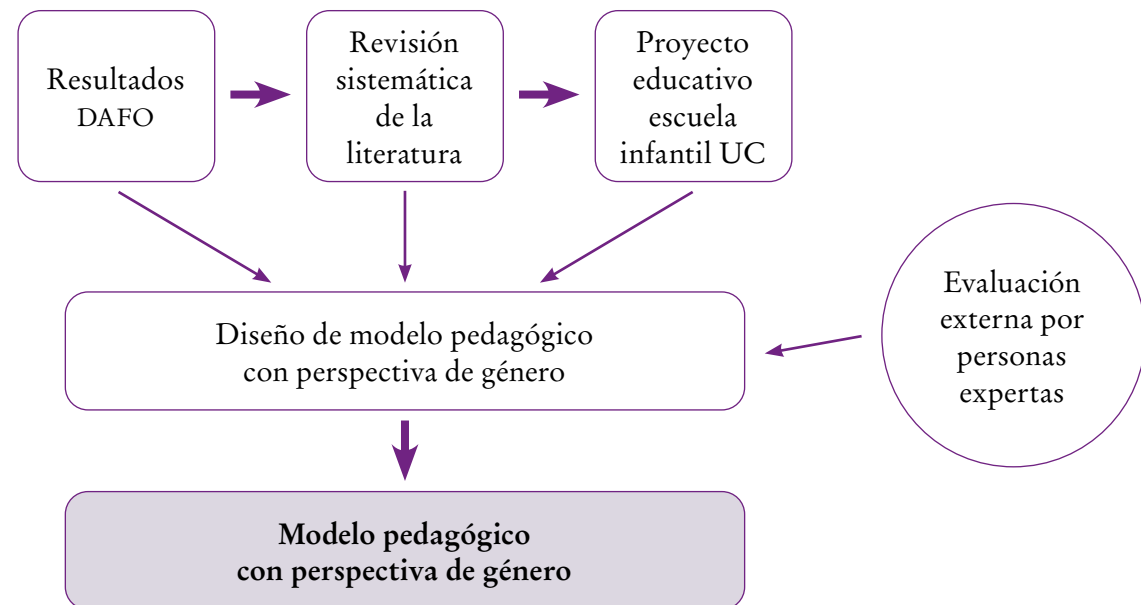


Creemos firmemente que la escuela Infantil, es un entorno privilegiado para el desarrollo de ese componente científico, la curiosidad, la actitud potenciadora del pensamiento científico que con el modelo STEAM se desea fomentar.

Finalmente, el modelo pedagógico con perspectiva de género para el primer ciclo de Educación Infantil confeccionado fue sometido a evaluación externa por personas expertas en igualdad de género y educación, incorporándose las orientaciones y aportaciones derivadas de dicha evaluación.

En la siguiente figura se representa la secuencia de trabajo seguida para el desarrollo del modelo pedagógico con perspectiva de género para el primer ciclo de Educación Infantil:

Figura 1. Secuencia de trabajo en el diseño del modelo pedagógico con perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia.

PROPUESTA DE MODELO PEDAGÓGICO

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y EJES DE ACTUACIÓN

Este modelo pedagógico con perspectiva de género pone su foco de atención en la sensibilización del profesorado respecto a las desigualdades por razón de sexo específicas en la Educación Infantil, concretamente, en el primer ciclo de esta etapa educativa, así como en la investigación-acción participativa con el objetivo de transformar las prácticas pedagógicas cotidianas del equipo docente en prácticas pedagógicas coeducativas.

Entendemos que el profesorado es un agente clave en la promoción de la igualdad de género, con capacidad de generar cambios importantes a través de las pequeñas acciones que se generan en la vida cotidiana, ese marco para el encuentro, para la convivencia, para compartir, ser y estar, que marca el aprendizaje de las cosas fundamentales para tener una vida digna y donde se genera la vinculación entre lo individual, lo social y lo cultural.

Focalizar el trabajo en la sensibilización del profesorado supone conceder la relevancia que se merece a la práctica docente que se desarrolla en la escuela en las edades tempranas, así como reconocer el impacto que ejercen en la práctica docente y en el proceso de socialización de género que experimentan los niños y las niñas, las creencias sobre el género que posee el profesorado de esta etapa educativa.

Al respecto, es importante señalar que podemos hablar de tres tipos de currículos escolares: el explicitado, el oculto y el obviado. Dejando al margen el explicitado, nos parece conveniente señalar cómo el currículo oculto supone el aprendizaje de contenidos no previstos que se derivan del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, las interacciones y relaciones



sociales que se tejen. Las personas al relacionarse comunican y adquieren conocimientos inconscientemente sobre valores, creencias y actitudes. Dichos contenidos del currículo oculto, a diferencia del currículo explícito, no son evidentes para quienes los transmiten o los aprenden. Es por ello, que este currículo contribuye a reproducir cuestiones relacionadas al género, entre otros aspectos políticos, sociales y económicos. Por otro lado, el currículo obviado (Arcos, Figueroa, Miranda y Ramos, 2007) consiste en un conjunto de temáticas que se ignoran, temáticas como el ignorar interrogantes a temas transversales, ignorar sentimientos, necesidades, intereses, experiencias y conocimientos. Aragonés (2021) señala que tanto el currículo oculto como el currículo obviado reproducen los estereotipos de género dominantes, por lo que el alumnado asimila inconscientemente los modelos de comportamiento o roles sociales pertenecientes a la heteronormatividad preestablecidos socialmente (Méndez, Villar y Permy, 2017; Azúa, Saavedra y Lillo, 2019).

Estos y otros aspectos nos deben hacer reflexionar sobre los modelos que ofrecemos, sobre las expectativas que tenemos con relación a unas y otros y sobre el papel tan determinante que tienen los agentes educativos adultos y en especial el equipo docente de la Escuela Infantil. Todo ello pone de relieve la importancia de la sensibilización y la formación en coeducación del profesorado en los procesos de cambio socioeducativo ya que el equipo educativo es el espejo en el que se mira y por el que es influido el alumnado, es el apoyo y orientador de las prácticas educativas familiares y el impulsor de la corresponsabilidad familiar en la educación y atención a las criaturas.

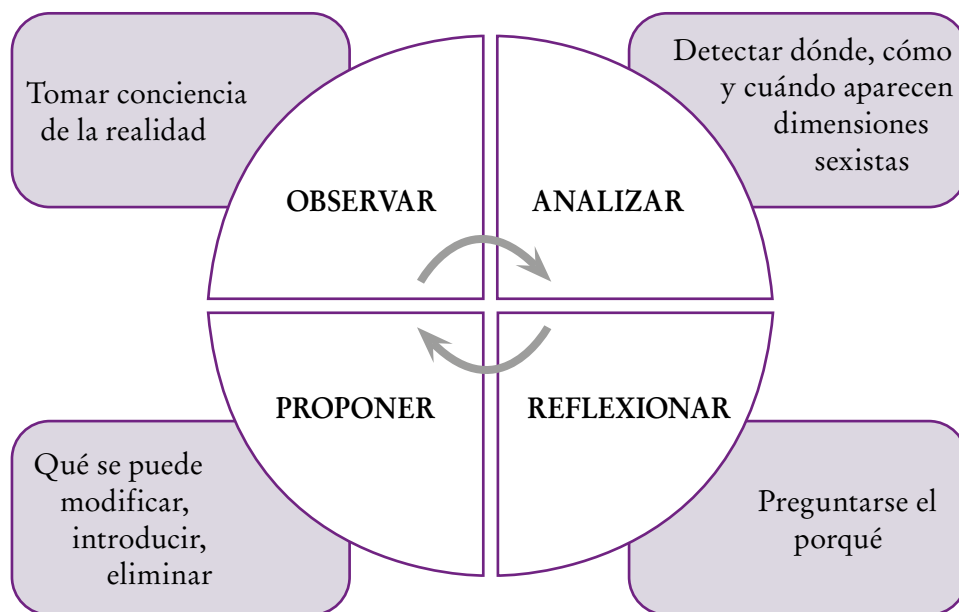
Esta sensibilización creemos que debe partir de la reflexión individual y colectiva del equipo educativo, a partir de la observación y el análisis de distintos elementos que conforman el proyecto educativo de la escuela infantil como son: el lenguaje y las relaciones interpersonales, los juegos, juguetes, cuentos o canciones. De esta manera se podrá llegar a identificar los elementos de transmisión de los géneros y el sexismo que se producen en los diversos ámbitos de la relación educativa (Carreras, Subirats y Tomé, 2012).

Detectar dónde, cuándo, cómo y porqué aparecen las dimensiones sexistas y posteriormente iniciar la acción que lleve a la modificación de aquello que se ha detectado como susceptible de mejora es la estrategia fundamental de este modelo. Se introduce de esta forma al equipo docente en el método de la investigación-acción participación (IAP) que articula dos procesos, el de conocer y el de actuar combinando la teoría y la práctica, posibilitando el

aprendizaje, la toma de conciencia crítica de su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y su acción transformadora. Tres componentes se combinan: la búsqueda del descubrimiento de la realidad o la investigación que consiste en la observación y análisis de la realidad; la acción a través de la reflexión y propuesta de intervención para la mejora de esa realidad y, la participación, entendiendo esencial que todo el equipo docente esté involucrado junto al equipo investigador de este proyecto como sujetos activos y agentes clave que contribuyen a conocer, comprender y transformar su realidad.

En la siguiente figura concretamos los distintos momentos a desarrollar que consideramos imprescindibles ante un proceso de cambio y transformación y que conforman un ciclo continuo de retroalimentación y mejora constante de la práctica pedagógica y de la actualización permanente del profesorado en su compromiso educativo.

Figura 2. Momentos a considerar en la IAP



Fuente: Elaboración propia.



Por todo lo anterior, este modelo educativo no se plantea decidir lo que un equipo educativo concreto tiene que hacer para desarrollar un proyecto educativo con perspectiva de género, no es un conjunto de «recetas» o actividades que se pueden implementar (ya que está comprobado que este tipo de acciones no funcionan en el tiempo); al contrario, pretende dotar de herramientas al profesorado para que sea el propio equipo educativo, el que partiendo de su realidad concreta construya su propio proyecto.

Pero ¿cuáles son los ámbitos en los que debemos poner nuestra mirada en este proceso de cambio y mejora? Teniendo en cuenta los elementos sobre los que se sustenta este itinerario educativo (DAFO de la Escuela Infantil UC, proyecto educativo de la Escuela Infantil UC y la revisión de la literatura existente sobre enfoque STEAM y coeducación en el marco del primer ciclo de Educación Infantil), esos ámbitos son:

- La vida cotidiana.
- La configuración de los espacios y los tiempos.
- Los materiales y propuestas de juego desde el enfoque STEAM.
- El ambiente y las relaciones.

A continuación, presentamos cada uno de esos **ámbitos** y aportamos unos **ejes de actuación** que pueden orientar el proceso de transformación y cambio.

Vida cotidiana



La vida cotidiana es, en palabras de Blasi (2003), «todo el conjunto de experiencias, vivencias y relaciones, que la escuela infantil propicia». Pero es algo más, es un concepto de alcance muy amplio que responde a la imagen de infancia creada por las personas adultas y a la forma con la que damos respuesta a las necesidades de los niños y niñas que a ella asisten y de sus familias, y se traduce en la creación de un ambiente donde las criaturas se pueden manifestar, pueden ser escuchadas y satisfacer todo aquello que perciban como necesario, pero, sobre



todo, es la creación de un entramado complejo de relaciones que conecta personas, entornos y actividades entre sí y que abre numerosas oportunidades a las criaturas para ser las protagonistas de su vida.

Entendida de esta manera, la vida cotidiana: acogidas, despedidas, alimentación, cuidados e higiene corporal, descanso y momentos de juego, es el marco en el que se desarrolla la acción educadora, y responde a una planificación intencional de las condiciones de vida que queremos propiciar en la escuela. De esta manera, el devenir de la vida cotidiana es, a su vez, una fuente de transmisión de valores, actitudes, normas, modelos sociales, y por qué no, de estereotipos y desigualdades por razón de género, entre otros.

Dentro de la vida cotidiana las criaturas van construyendo de forma gradual la propia identidad, se establecen relaciones afectivas con los demás y se inician en utilizar los recursos personales de que dispongan en cada momento para ir logrando también una progresiva autonomía personal. Es en la vida cotidiana de la escuela infantil donde se transmite y proyecta una imagen de la infancia de capacidades y derechos. Una infancia a la que se respeta sus ritmos biológicos, sus necesidades, se muestra confianza en sus posibilidades de acción y se les provee las posibilidades de participar en actividades de la vida práctica, en actividades de imitación de acciones de la vida cotidiana y de juego simbólico, disfrutando con ellas y desarrollando la capacidad de organización y anticipación.

Los momentos cotidianos son contextos privilegiados para la comunicación, no sólo entre personas adultas y criaturas, sino también entre iguales. En ella se generan las relaciones con las otras personas, es el marco de encuentro y de convivencia donde entran en juego los factores reguladores de las relaciones sociales, los valores y las normas necesarios para la convivencia. Por ello las decisiones que tomamos no son asépticas ni ajenas a determinados valores, ya que hacen referencia al modo de entender y considerar aspectos como la imagen de infancia que tenemos, la relación entre lo individual y lo colectivo, qué posibilidades de acción ofrecemos, qué valores queremos propiciar (respeto, inclusión, solidaridad, cooperación, escucha, capacidad crítica, creatividad, curiosidad, autonomía...) y cómo los vivimos en la comunidad educativa o qué pautas de acción y relación existe con la comunidad y con el entorno cercano.

La vida cotidiana se compone de situaciones que ofrecen y suponen retos y conquistas personales importantes, significativas y útiles. Aprendizajes cotidianos que proporcionan



seguridad y autonomía y que hacen que las experiencias posteriores sean distintas. En ellos hay momentos de escucha, de protagonismo, de ausencia, de resolución de problemas o de conflicto y el grado de participación varía con relación a las edades y en su derecho a implicarse más o menos. Así lo cotidiano también crea, provoca y modifica los comportamientos y las formas de actuar de todos y todas, y plantea nuevos interrogantes y problemáticas que van más allá del contexto escolar.

Ejes de actuación

- Organizar y planificar la vida cotidiana de la escuela infantil desde un enfoque de derechos favoreciendo la protección, la provisión de recursos y la participación en un marco de igualdad.
- Promover la participación e implicación de los niños y las niñas en los distintos momentos y acciones de la vida cotidiana.
- Favorecer en las criaturas la satisfacción por participar en tareas de la vida cotidiana, aceptando progresivamente frustraciones inevitables y asumiendo responsabilidades.
- Situar el cuidado como valor fundamental en las relaciones interpersonales que se dan en la escuela infantil, así como en relación a la naturaleza y el entorno. El cuidado como fin donde se enseña el autocuidado, el cuidado de las otras personas y de nuestro hábitat natural, así como el cuidado como un proceso metodológico de ser y estar en la escuela, la vivencia de un cuidado por parte de toda la comunidad que se presenta como comunidad de cuidado y tejido de relaciones.
- Contar en la escuela con educadores varones que participen en actividades de la vida práctica y cotidiana.
- Promover la participación de las madres y los padres en la vida cotidiana de la escuela infantil.
- Detectar e identificar elementos de transmisión de género y sexismo en la vida cotidiana de la escuela infantil.



La configuración de los espacios y los tiempos



En el planteamiento educativo espacios y tiempos se configuran como elementos esenciales, y la forma en que cada escuela los concibe condiciona, prefigura y conduce el devenir educativo de la misma: invita o dificulta las interacciones, los conflictos, los diálogos, crea hábitos y estilos de relación, y a su vez también influye en la participación de las familias, conquista de autonomía, procesos de aprendizaje, exploraciones motoras, etc. A veces sucede que los planteamientos metodológicos que hacemos explícitos están en contradicción con nuestra actuación real en la escuela infantil, y esa contradicción se refleja en primer lugar en la organización del espacio, los materiales y el tiempo.

En este apartado nos vamos a centrar en el espacio y el tiempo, más adelante pondremos la mirada en los materiales.

Para diseñar **los espacios** de la escuela infantil debemos ajustarnos a las necesidades de las personas que lo habitan: criaturas y personas adultas, ya que organizar el espacio es organizar las bases de la vida que allí se produce (Amor, Canals, Castillo y Capdevila, 2014). La manera en que organicemos el espacio en la escuela infantil a través de la disposición del mobiliario y los materiales invitará a las criaturas a moverse en una u otra dirección, a jugar en una zona determinada o abandonarla, a hablar con otras o a aislarse, a correr o desplazarse con tranquilidad, etc.

Nos hemos servido, entre otros, de los planteamientos de las escuelas infantiles de Reggio Emilia (Cabanellas *et al.*, 2005) para determinar los criterios a los que debe responder la planificación y el diseño del espacio escolar:

- El espacio como contenedor de participación social.
- Una estructura unitaria que permita recorrer todos los espacios, manteniéndolos orientados y con una visión de conjunto, fomentando las relaciones.
- Una conexión entre el dentro/fuera (espacio interior/exterior) e incluso entre otros espacios sociales.
- Un ambiente de calma y seguridad física y emocional, que permita las interacciones en pareja, grupo e incluso el aislamiento y la intimidad. La posibilidad de división y subdivisión es un elemento esencial que nos permite articular de forma diversa las actividades que se hacen en la escuela.



- Bello, atractivo, cómodo, seguro y que no genera situaciones de dependencia o conflicto.
- Que responda a los derechos de la infancia: derecho a tener relaciones afectivas, a ensuciar, al ruido, al silencio, a estar, a no estar, a comer, a dormir, a participar o a observar.

En cuanto al **tiempo**, compartimos con Hoyuelos (2008) que la escuela ha de reorganizarse para entender cómo los tiempos de la vida, de la sociedad, de las familias y del alumnado son diferentes, han cambiado y exigen la puesta en práctica de nuevos derechos que la escuela debe reconocer. En este sentido, el tiempo como elemento de investigación, condiciona tanto las prácticas escolares dirigidas a la infancia como a las familias y a los educadores y educadoras, lo que implica la organización temporal para cada uno de ellos y a su vez, tiempos compartidos.

Por otro lado, la infancia necesita tiempo y la escuela y sus educadoras no pueden pasar por alto aquellas oportunidades que se desarrollan en un tiempo determinado. Nuestro modelo se centra en la idea de una escuela sin prisa, lenta y que, en la medida de lo posible, como nos señala Hoyuelos (2008) se aprovecha de las ocasiones y de los instantes únicos. El tiempo es un derecho, de la escuela y de la infancia: el derecho a tener tiempo, a la espera y al disfrute de las propuestas. Esto implica romper con dinámicas escolares que se basan en la estimulación temprana o en la rápida consecución de aprendizajes preestablecidos, porque no adelantar acontecimientos y disfrutar de los momentos no significa que la escuela no haga nada.

Las propuestas que se repiten o el trabajo con los mismos materiales nos permiten ver los procesos de descubrimiento por los que van pasando los niños y niñas. Algunos de ellos tienen su base en la observación del otro, en la repetición, en la copia, pero en todos ellos siempre hay algo que ocurre inesperado y nuevo.

Esta didáctica del tiempo nos permite huir de la idea del «todavía no» que lleva a la escuela hacia un tiempo de espera para empezar a trabajar, sin exponernos a otras posibilidades de actuación. Lo que el niño y la niña *no es*, no es excusa para hacer propuestas arriesgadas o problemáticas.

Ejes de actuación

- Diseñar y organizar los espacios y los tiempos de la escuela infantil desde un enfoque de derechos favoreciendo la variedad de interacciones, los ritmos de desarrollo, la autonomía y la seguridad física y afectiva.
- Establecer distintos tipos de espacio que permitan diferentes usos y organizarlos para que puedan dar respuesta a las necesidades de cada momento.
- Ofrecer y garantizar tiempos tranquilos y suficientes, que respondan a las necesidades de las criaturas.
- Ofrecer y garantizar tiempos dedicados a las familias.
- Reorganizar los tiempos para disponer de espacios para observar y documentar de forma sistematizada lo que sucede en la escuela infantil.
- Detectar e identificar elementos de transmisión de género y sexismo en el diseño y uso de los espacios de la escuela infantil.



Los materiales y propuestas de juegos desde el enfoque STEAM



Los materiales y las propuestas de juego que ofrecemos a las criaturas en la Escuela Infantil son otros de los elementos clave de este modelo pedagógico con perspectiva de género, al que introducimos la perspectiva STEAM, entendida ésta como una oportunidad educativa para infancia.

La finalidad de educar en STEAM desde la primera infancia no es otra que la de capacitar a los niños y niñas para afrontar los retos complejos que se les presenten, incluyendo la mirada del ámbito científico-tecnológico cuando sea necesario (Couso *et al.* 2020). A su vez, y teniendo en cuenta que las brechas de género que se configuran desde la primera infancia, el enfoque STEAM pone especial énfasis en una educación de calidad que garantice una educación inclusiva, equitativa y la igualdad de género, empoderando a todas las mujeres y las niñas.

El enfoque STEAM, implica ofrecer a los niños y niñas procesos educativos que favorezcan el despliegue de todas sus capacidades y habilidades, los 100 lenguajes de los que nos hablaba Malaguzzi, y al mismo tiempo, ofrece retos y permite complejizar sus desarrollos y aprendizajes a partir de la vivencia de experiencias relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería, las matemáticas y las expresiones artísticas. Se trata de que el enfoque STEAM sea transversal a todas las disciplinas, para que, en clave de desarrollo y aprendizaje, permita a las niñas y niños potenciar sus capacidades para explorar, experimentar, construir, transformar, crear, diseñar, organizar, clasificar, comunicar, expresar, indagar, investigar, entre otras.

La Educación Infantil en su larga trayectoria se ha erigido como un espacio privilegiado para la innovación y la investigación. Un marco de trabajo que entendemos puede responder de forma muy adecuada del modelo STEAM y que en el caso de la Educación Infantil se nutre de las aportaciones de grandes pedagogas y pedagogos del movimiento de la Escuela Nueva (Montessori, Hermanas Agazzi, Decroly, Freire, Freinet, Dewey, Malaguzzi...) que imprimieron desde el siglo XIX la importancia de la actividad infantil, la individualización, el principio de interés, la globalización del aprendizaje, el valor del contacto con la naturaleza, el rol activo del alumnado en su aprendizaje... Al respecto, se realiza la siguiente propuesta de adaptación del modelo STEAM y sus materias a la etapa de Educación Infantil a partir de los trabajos de Sharapan (2012) y de Cabello, Martínez, Armijo y Maldonado (2021) con el objetivo de favorecer la explicitación de su contenido en las aulas de Educación Infantil y reivindicar un trabajo que desde esta etapa se viene realizando desde hace tiempo con la infancia:

- **Ciencia.** La ciencia trata de fomentar un sentido de asombro y curiosidad. Se trata de experimentar, fomentar la investigación y preguntar «¿Por qué crees que...?». En la primera infancia, la ciencia se trata de experiencias cotidianas.



- **Tecnología.** Entendemos la tecnología como conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales. Los adultos tienden a pensar en la tecnología como equipos digitales, pero la tecnología son también instrumentos y herramientas que tenemos en la escuela Infantil como lupas, reglas, mesas de luz, tijeras, cremalleras... que manipulamos y nos ayudan a crear.
- **Ingeniería.** Consideramos la ingeniería como el conjunto de conocimientos orientados a la invención y utilización de técnicas para el aprovechamiento de los recursos naturales o para la actividad industrial. Consideramos que la ingeniería comienza con la identificación de un problema, luego avanza para pensar en soluciones y probarlas. Los niños pasan por estos procesos continuamente en la Escuela Infantil. ¿Cómo hacer una base sólida para poder construir sus bloques más altos?, descubren el efecto de poleas, palancas, rampas, los efectos de la flotación cuando sumergen juguetes en agua...
- **Arte.** Supone reconocer los diferentes lenguajes o formas de expresión, la música, el baile, el teatro, diferentes manifestaciones culturales, la presencia de la creatividad y la imaginación que impregna a las criaturas.
- **Matemáticas.** Las matemáticas en Educación Infantil van más allá del conteo. El pensamiento matemático incluye comparar, clasificar, trabajar con patrones e identificar formas. El lenguaje también juega un papel importante en las matemáticas, por ejemplo, cuando usamos palabras de comparación como más grande, más pequeño, más alto, más bajo, más lejos y más cerca. El pensamiento matemático de alto nivel entra en juego cuando ayudamos a los niños a saber que las comparaciones son relativas.

La Educación Infantil por ello, es un entorno privilegiado para el desarrollo del componente científico, la curiosidad, la actitud potenciadora del pensamiento científico y la resolución de problemas reales que con el modelo STEAM se desea fomentar.

En esta propuesta, la intervención de las personas adultas debe potenciar retos de aprendizaje: haciendo preguntas, proporcionando nuevas situaciones, verbalizando las acciones y los descubrimientos de la criatura, estableciendo diálogo. Todo ello con actitud de acogida y escucha (Saavedra y Torrent 2020), aprovechando las oportunidades que brindan las criaturas en términos de preguntas, expresiones, comportamientos y apoyándonos en la curiosidad infantil por explorar, descubrir y comprender el mundo.

Las propuestas de juego se desarrollan en unos tiempos que tienen que ser respetuosos con los tiempos de la infancia, tiempos sin prisas, sin anticipaciones ni estimulaciones precoces, centrados en base a la acción y la reflexión por ello es necesario dar la oportunidad a que se produzcan una y otra vez. Esto nos permitirá ver los procesos de descubrimiento por los que van pasando los niños y niñas. Algunos de ellos tienen su base en la observación del otro, en la repetición, en la copia, pero en todos ellos siempre hay algo que ocurre inesperado y nuevo. Esta didáctica del tiempo nos permite huir de la idea del «todavía no» que lleva a la escuela hacia un tiempo de espera para empezar a trabajar, sin exponernos a otras posibilidades de actuación. Lo que el niño y la niña *no es*, no es excusa para hacer propuestas arriesgadas o problemáticas.

A su vez, debemos tener en cuenta, que los materiales que ponemos a disposición de los niños y niñas y cuyo valor no residen en sí mismo, sino en las posibilidades de acción que proporciona, son un importante instrumento de acción y relación. La manipulación y exploración con los objetos se realiza espontáneamente, apoyando la construcción y reorganización del conocimiento del mundo tanto físico como social y emocional, depositando, en algunos materiales, un fuerte componente afectivo, convirtiéndose así en un soporte de relación con otros o con el entorno más próximo.

Por otro lado, es necesario analizar y cuestionar los materiales y objetos que ofrecemos, renovando e introduciendo las modificaciones que sean necesarias en cada momento y por supuesto, establecer criterios de selección y uso de los materiales y objetos. Bajo este planteamiento entendemos que los materiales:

- **Deben provocar la investigación y la exploración:** apoyando la actividad de las criaturas y la posibilidad de realizar diferentes acciones, usos y experiencias, materiales que tengan una estructuración abierta que posibiliten operaciones divergentes y no solo la acción predeterminada que el objeto marca.
- **Ser variados:** posibilitando la oportunidad y el derecho de elegir.
- **Ser atractivos:** que promueva el interés y las ganas de utilizarlo.
- **Accesibles:** de manera que pueda ser visto y utilizado por los niños y niñas de forma autónoma evitando la dependencia del adulto.



- **Deben formar parte de su vida:** materiales de uso cotidiano y que encontramos en el contexto en el que se desenvuelven las criaturas. Materiales no comercializados, procedentes del entorno natural y/o social, de las familias, materiales de desecho, etc.
- **Utilizar materiales de desecho, del entorno o de la familia** para la realización de propuestas de juego lleva implícitos también valores relacionados con el desarrollo sostenible, además de desarrollar la creatividad al buscar nuevas alternativas en el uso educativo de materiales concebidos inicialmente para otros fines.

Entre los distintos materiales que podemos ofrecer a los niños y niñas, hay uno que necesita de una mención especial: la literatura infantil, cuyo potencial educativo y socializador es enorme, además de ser una fuente de placer que permite disfrutar, relajarse, divertirse, son una fuente inagotable para la creación y la imaginación a partir de la cual las criaturas se acercan a otras maneras de ver el mundo.

A su vez, son transmisores de actitudes, valores, pautas de comportamiento, ideas y expectativas que se van asumiendo desde la primera infancia y se van consolidando a lo largo de las distintas etapas de la vida. Por ello es importante cuidar la selección de libros que ponemos a disposición de las criaturas a partir de criterios claros y descartar aquellos cuentos sexistas y con un marcado carácter androcéntrico, que nos alejen de una educación en igualdad proponiendo libros con historias de personajes no estereotipados en función del género, que ofrezcan referentes y modelos de relaciones igualitarias, con un lenguaje no sexista, ilustraciones que reflejen igualdad de referencias, etc.

Ejes de actuación

- Promover propuestas de juego que fomenten la exploración y la curiosidad en niñas y niños: favorecer experiencias que brinden posibilidades para imitar, imaginar, crear, transformar, explorar, manipular, ensayar, formular hipótesis, investigar..., utilizando el enfoque STEAM como oportunidad para ello.
- Fomentar el juego y la interacción entre criaturas de distintas edades.

- Ofrecer propuestas de juego no estereotipadas por razón de género, proponer juegos típicamente neutros.
- Ofrecer materiales y propuestas de juego relacionadas con los cuidados del hogar, de las criaturas, del entorno.
- Evitar que las criaturas jueguen siempre a lo mismo, fomentando el aprendizaje de distintos valores y aptitudes a partir del uso de juegos variados.
- Tomar conciencia de las habilidades que desarrolla cada juego y fomentar que cada criatura desarrolle todas sus capacidades.
- Consensuar pautas y criterios para el diseño de los espacios de juego.
- Potenciar retos de aprendizaje poniendo palabras a las acciones y descubrimientos de las criaturas y aprovechar las oportunidades que nos brindan en términos de preguntas, expresiones, comportamientos.
- Analizar y repensar los materiales, juguetes, libros... que ponemos a disposición de las criaturas desde una perspectiva de género.
- Velar por la distribución de juguetes y la participación en juegos que fomenten relaciones más igualitarias, alejadas de la reproducción de estereotipos y roles de género.



El ambiente y las relaciones



El espacio de una escuela infantil es único e irrepetible, permitiendo que pueda ser manipulado y sentido por los niños y niñas formando parte de su experiencia vital. Romo (2012) distingue entre espacio y ambiente, para referirse en el primero de los casos al entorno físico y, en el segundo, a un concepto que además de las variables físicas integra también las humanas, sociales y culturales. Le sirve esta distinción para acuñar el concepto de *ambiente educativo desafiante*, generador de aprendizajes significativos, donde los seres humanos vivimos ex-

perencias diversas que permiten generar aprendizajes favorecedores del desarrollo integral. De un modo más amplio, Iglesias (1996) define el ambiente como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y al mismo tiempo es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviera vida. El ambiente transmite sensaciones, evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes, y a las criaturas tampoco.

El conocimiento y la cultura se (re)construyen en relación con las otras personas. Es lo que Malaguzzi (2001) denomina *pedagogía de las relaciones*. Lo relacional explica perfectamente la existencia de individuos e identidades particulares. Individuo y grupo configuran una escuela en la que confluye lo objetivo y lo simbólico, las representaciones o las relaciones niños y adultos. Lo individual se construye a partir de las conexiones con distintos grupos. Pero este pensamiento no es sólo un instrumento didáctico para organizar el trabajo en la escuela. Se trata de comprender que el diálogo, las relaciones, los encuentros deben de formar parte de la cultura cotidiana en la escuela infantil.

El ambiente está íntimamente relacionado con la forma que tenemos de estar en la escuela, cómo nos comunicamos, nuestra corporalidad, nuestra forma de expresar las emociones, de reaccionar o de interaccionar. Y son las respuestas adultas a las demandas, necesidades e intereses de las criaturas, las que van favoreciendo uno u otro ambiente, a la vez que van transmitiendo, entre otros, modelos de relación y las expectativas que tenemos en relación a unas y a otros.

Así, las interacciones juegan un papel clave en el entorno de la escuela infantil y el lenguaje que utilizamos las personas adultas con las criaturas, ya sea verbal o no verbal tiene un gran impacto a corto y a largo plazo, por ello la importancia y necesidad de utilizar un lenguaje inclusivo con perspectiva de género en la escuela infantil. En nuestro vocabulario abundan muchas formas de lenguaje y expresiones sexistas que construyen estereotipos de género, asociando a las personas con roles y expectativas sociales en torno a lo que deben ser y hacer las mujeres y los hombres, y esto se opone a favorecer que las personas podamos desarrollar nuestras competencias y habilidades con plenitud, uno de los fines de la educación. Por ello es importante que las personas adultas que acompañamos a las criaturas tomemos consciencia de cuáles son los aspectos del imaginario colectivo que se nos escapan y a través de los



cuales reproducimos estereotipos sexistas Un cambio de lenguaje hacia un lenguaje inclusivo con perspectiva de género nos haría cambiar esas estructuras mentales, aportar visibilidad y consideración a las niñas y a los niños dentro de un mundo que los reconoce como iguales en derechos, deberes y oportunidades, pero diversos, diferentes y únicos en sus formas de pensar, sentir, expresar, hacer y convivir.

Otro elemento que destacar en la configuración del ambiente y de la relación que se establecen en la escuela infantil, son los conflictos que en ella se pueden generar. Valoramos la diversidad como una oportunidad, pero ésta es generadora de conflictos. Muchos de los conflictos que ocurren tienen un marcado carácter sexista, ya desde edades tan tempranas y la peor forma de responder ante ellos es evitarlos o intentar que pasen de forma inadvertida. Es necesario sacarlos a la luz y buscar maneras consensuadas de resolución de estos. Debemos entender el conflicto como una oportunidad.

El modelo de relación también está influenciado por la esporádica presencia de profesionales varones en los centros educativos de Educación Infantil, una evidencia fácilmente constatable. La Educación Infantil es un ámbito profesional altamente feminizado. Esto contrasta con estudios que se han desarrollado en las últimas décadas en el marco europeo sobre la presencia de los hombres como profesionales de la Educación Infantil que han demostrado los beneficios globales que supone para la educación en general y, concretamente, para la promoción de la igualdad de género.

Estamos de acuerdo con Vendrell, Dalmau, Gallego y Baqués (2015) que, a pesar de los cambios en las estructuras familiares actuales y la incorporación de los hombres en el cuidado de los hijos e hijas y las tareas domésticas, persisten un gran número de familias donde existen las dos figuras parentales: padre y madre, con la consiguiente división de funciones, basada en la mayoría de los casos en el género. Si bien la enseñanza-aprendizaje de valores y actitudes igualitarios se inicia en la familia, el niño y la niña debe encontrar en la escuela el correlato correspondiente, o sea la oportunidad de educarse conviviendo en contextos que ofrezcan vivencias que desarrollen el valor de la equidad de género. También puede darse la circunstancia de que tengan en casa un modelo negativo en cuyo caso, sería en la escuela dónde dispondría de modelos socialmente aceptables. No obstante, y de acuerdo con Peeters (2008), entendemos que la relación es bidireccional, dándose el caso que las conductas y pautas seguidas en la escuela pueden tener su repercusión en la familia, pero también a la inversa.



Así mismo compartimos con Moss (2000) que el hecho de la alta feminización y el bajo número de profesionales hombres, es un tema importante por varias razones; primero, porque refleja y refuerza la comprensión de que la atención y cuidados de los niños y niñas más pequeñas es algo para lo que las mujeres están innatamente equipadas y segundo, la invisibilidad del género, no solo para el personal sino también a menudo en relación con los niños y los padres, excluye un área importante de práctica y reflexión sobre la práctica.

Por ello resulta necesario que en las escuelas de educación infantil el profesorado presente positivamente lo que acontece en los contextos sociales más cercanos, ofreciendo tanto el modelo masculino como el femenino. Así la educación infantil realizada por equipos profesionales mixtos contribuye según Moss (2000), a la ruptura de estereotipos basados en la división de funciones según el género, favorece las actitudes respetuosas, no discriminatorias, y la educación en valores. El mismo autor nos indica cómo, la presencia masculina entre los profesionales de los centros de educación infantil incide directamente en la mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos y en su participación en las dinámicas de los centros educativos.

Ejes de actuación

- Identificación de elementos sexistas en el lenguaje cotidiano.
- Utilizar un uso inclusivo del lenguaje en todos los ámbitos: en relación a las criaturas, las familias y a los compañeros y compañeras.
- Fomentar y dar valor a aquellas actitudes de los niños y niñas que transgreden los «roles tradicionales de masculinidad y feminidad».
- Considerar los conflictos como una oportunidad prestando especial atención a los conflictos habituales que llevan implícita una relación de poder y una clara pauta de género.
- Cuidar que las imágenes que decoran la escuela infantil sean inclusivas y no sexistas, que visibilicen a niñas y niños y reflejen la diversidad de la misma.
- Incorporar profesionales varones.





INSTRUMENTO PARA LA REFLEXIÓN Y LA CREACIÓN DE «VUESTRO» MODELO PEDAGÓGICO

Tal y como señalan Rebollo *et al.* (2011) las ideologías en general y concretamente la ideología de género no aparecen de forma espontánea, sino que existen previamente en las instituciones de la sociedad. Es en estas instituciones, como la escuela, donde se producen y reproducen modelos.

El instrumento creado ayuda a reflexionar al equipo docente para abordar el currículo con perspectiva de género, explicitando así el currículo oculto y obviado. Se erige, de este modo, como una guía o apoyo para evidenciar temáticas de género, puesto que es un tema que no se encuentra explicitado dentro del currículo formal, sino que tal y como afirman Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez (2020) se recoge en el currículo obviado y oculto que imparten los equipos docentes (de forma inconsciente) alineándolo con sus creencias personales que pueden caer, en ocasiones, en prácticas sexistas. Por ello, uno de los potenciales del instrumento creado es que plantea interrogantes a los equipos educativos para sacar a la luz desde la reflexión tanto individual como compartida, el discurso inconsciente y no regulado del profesorado.

Durante la implementación del instrumento en la Escuela Infantil UC se han recogido valoraciones que ya advierten de su potencial. En este sentido, se ha señalado cómo el «simple hecho» de plantear en el equipo educativo la posibilidad de reflexionar y evaluar el proyecto educativo desde una perspectiva de género ya ha supuesto un cambio, puesto que la «mirada»



de las educadoras se ha ampliado, se han creado interrogantes, cuestionamientos, reflexiones individuales que no se habían dado hasta este momento, lo que plantea las bases para la construcción de un modelo pedagógico con perspectiva de género.

El planteamiento y la formulación de diversos interrogantes que giran en torno al mismo bloque de contenidos ha favorecido que las respuestas ofrecidas por las educadoras sean cada vez más críticas, lo que, sin duda, ha ayudado a realizar un análisis prospectivo del foco temático, así como la explicitación de unas diferencias de género que desde el currículo oculto se proyectan. Ahora bien, el potencial del instrumento estará condicionado por la capacidad reflexiva del equipo educativo y por un planteamiento de partida básico: no se trata de realizar juicios a equipos ni críticas a nivel individual sino de reflexionar conjuntamente para favorecer cambios. El instrumento se concibe, por tanto, como una oportunidad para la mejora, la innovación y el cambio educativo con perspectiva de género.

Como señala Rebollo *et al.* (2011), el profesorado suele no ser consciente de cómo sus creencias de género particulares afectan a su docencia, sin percatarse de las prácticas sexistas a las cuales incurren por omisión. La cumplimentación del instrumento por parte de equipos educativos es un medio eficaz para explicitar creencias que marcan prácticas pedagógicas. Entre las prácticas provenientes del currículo oculto se incluye la existencia de un trato diferencial del profesorado hacia niños o niñas (Romero y Abril, 2008) cuya identificación puede ayudar a reformular la educación desde la equidad de género.

POSIBILIDADES DEL INSTRUMENTO

Por todo ello, apuntamos a continuación tres posibles usos del instrumento:

- **Guía para el diseño de modelos pedagógicos con perspectiva de género para el primer ciclo de Educación Infantil.** El instrumento posibilita un marco para la reflexión y la práctica pedagógica que puede ser utilizado tanto por docentes en ejercicio como en formación, favoreciendo la explicitación de unas creencias que determinan el currículo oculto y prácticas pedagógicas que pueden ser sexistas y pasar desapercibidas. Consideramos que el instrumento puede ser a su vez, un facilitador de la innovación para el cambio desde

la equidad educativa y el principio de coeducación a la vez que puede ayudar a generar conciencia sobre la importancia de la igualdad de género desde edades tempranas y sensibilizar al profesorado cómo su práctica docente puede influir en la reproducción de modelos sexistas aun siendo de forma inconsciente.

- **Herramienta para orientar el desarrollo de políticas educativas y sociales.** El instrumento puede ayudar a orientar políticas educativas y sociales que incorporen de forma explícita la perspectiva de género desarrollando influencia en los contextos en los que se ubican.
- **Medio para auditar las prácticas pedagógicas existentes e identificar aspectos susceptibles de mejora** a la vez que dar visibilidad a buenas prácticas en este campo.

EL INSTRUMENTO

Siguiendo la estructura **observar-analizar-reflexionar-proponer** que responde a las fases de la investigación-acción-participativa, presentamos el instrumento compuesto por unas **plantillas de evaluación** para cada uno de los ámbitos que conforman este modelo pedagógico desde una perspectiva de género, con distintos ítems o interrogantes con el objetivo de identificar los mecanismos de transmisión de género y sexismo del centro educativo en el que se implemente y consensuar en el equipo educativo propuestas de mejora.

Estas plantillas van acompañadas de los ejes de actuación de cada uno de los ámbitos, con el objetivo de facilitar la reflexión, tanto individual como colectiva, sin perder el objetivo del análisis y la reflexión.



Vida cotidiana

Ejes de actuación

- Organizar y planificar la vida cotidiana de la escuela infantil desde un enfoque de derechos favoreciendo la protección, la provisión de recursos y la participación en un marco de igualdad.
- Promover la participación e implicación de los niños y las niñas en los distintos momentos y acciones de la vida cotidiana.
- Favorecer en las criaturas la satisfacción por participar en tareas de la vida cotidiana, aceptando progresivamente frustraciones inevitables y asumiendo responsabilidades.
- Situar el cuidado como valor fundamental en las relaciones interpersonales que se dan en la escuela infantil, así como en relación a la naturaleza y el entorno. El cuidado como fin donde se enseña el autocuidado, el cuidado de las otras personas y de nuestro hábitat natural, así como el cuidado como un proceso metodológico de ser y estar en la escuela, la vivencia de un cuidado por parte de toda la comunidad que se presenta como comunidad de cuidado y tejido de relaciones.
- Contar en la escuela con educadores varones que participen en actividades de la vida práctica y cotidiana.
- Promover la participación de las madres y los padres en la vida cotidiana de la escuela infantil.
- Detectar e identificar elementos de transmisión de género y sexismo en la vida cotidiana de la escuela infantil.

Plantillas de evaluación

VIDA COTIDIANA	ACOGIDA, DESPEDIDA: Respeto a los tiempos y rituales de los niños y las niñas, así como a su modo personal de entrar y salir de la escuela infantil.
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
A continuación, se te plantean diferentes interrogantes para la observación y análisis. También dejamos casillas en blanco por si consideras incorporar nuevos interrogantes que enriquezcan este proceso de observación/análisis de la realidad.	
¿Se establecen rituales de entrada y salida/consignas de saludo diferentes para niñas y niños? ¿Cuáles?	
¿Cómo es el lenguaje que se utiliza en cada caso?	
¿Los tiempos de acogida/despedia son iguales con las niñas y con los niños?, ¿hay unos más largos que otros?, ¿por qué?	





VIDA COTIDIANA	ACOGIDA, DESPEDIDA: <i>Respeto a los tiempos y rituales de los niños y las niñas, así como a su modo personal de entrar y salir de la escuela infantil.</i>
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
¿Quién o quiénes acompañan o recogen a las criaturas a la escuela infantil?	
¿Se aporta a las criaturas diferentes modelos adultos hombres/mujeres en el desarrollo de los rituales de las entradas y las salidas?	
¿Se favorece la adquisición de autonomía a las criaturas?, ¿qué estrategias se utilizan?	
¿Qué otros mensajes se ofrecen a las criaturas por parte de otros agentes (familiares)?	

VIDA COTIDIANA	ACOGIDA, DESPEDIDA: Respeto a los tiempos y rituales de los niños y las niñas, así como a su modo personal de entrar y salir de la escuela infantil.
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
En la información que se comparte entre las educadoras y la familia, ¿hay diferencias entre los encuentros con las madres o con los padres? ¿Cuáles?	
En la información que se da a las familias, ¿se hace distinción entre la que dan las educadoras y los educadores?	
Otros posibles interrogantes:	
¿A la luz de lo observado consideras que se producen diferencias en función del género? ¿En qué sentido?	





REFLEXIONAR Y PROPONER: Preguntarse el porqué, qué se puede eliminar, introducir o modificar

Si en la fase 1 identificaste diferencias en función del género de las criaturas, aporta las razones o motivos que consideras lo provoca.

¿Realizarías alguna propuesta de mejora?

REFLEXIONAR Y PROPONER: De la mirada individual al consenso y compromiso colectivo

Puesta en común del análisis de la realidad analizada: *Aspectos en los que existe consenso*

Puesta en común de las propuestas de mejora: *Propuestas de mejora consensuadas y compromisos del equipo docente*

VIDA COTIDIANA	ALIMENTACIÓN: Respeto a las necesidades y ritmos individuales, favoreciendo intercambios y colaboraciones entre las distintas personas, así como una experimentación real de la posible autonomía en cada caso
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
A continuación, se te plantean diferentes interrogantes para la observación y análisis. También dejamos casillas en blanco por si consideras incorporar nuevos interrogantes que enriquezcan este proceso de observación/análisis de la realidad.	
¿Se favorece la adquisición de autonomía a las criaturas?, ¿qué estrategias se utilizan?	
¿Cómo se tiene en cuenta la participación de las criaturas en los distintos elementos relacionados con la alimentación (ej., pedir la comida, poner la mesa, recoger...)?	
¿Se observan diferencias entre los niños y las niñas?	





VIDA COTIDIANA	ALIMENTACIÓN: <i>Respeto a las necesidades y ritmos individuales, favoreciendo intercambios y colaboraciones entre las distintas personas, así como una experimentación real de la posible autonomía en cada caso</i>
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
¿Cómo es el lenguaje que se utiliza con las criaturas?	
¿Cuánto tiempo se dedica a las criaturas, tanto individualmente como a todo el grupo, en los distintos momentos relacionados con la alimentación?	
¿Qué mensajes se les ofrecen a las criaturas por parte de otros agentes (familiares)?	

VIDA COTIDIANA	ALIMENTACIÓN: <i>Respeto a las necesidades y ritmos individuales, favoreciendo intercambios y colaboraciones entre las distintas personas, así como una experimentación real de la posible autonomía en cada caso</i>
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
¿Se aporta a las criaturas diferentes modelos adultos hombres/mujeres en el desarrollo de los rituales de la alimentación?	
Otros posibles interrogantes:	
¿A la luz de lo observado consideras que se producen diferencias en función del género? ¿En qué sentido?	





REFLEXIONAR Y PROPONER: Preguntarse el porqué, qué se puede eliminar, introducir o modificar

Si en la fase 1 identificaste diferencias en función del género de las criaturas, aporta las razones o motivos que consideras lo provoca.

¿Realizarías alguna propuesta de mejora?

REFLEXIONAR Y PROPONER: De la mirada individual al consenso y compromiso colectivo

Puesta en común del análisis de la realidad analizada: *Aspectos en los que existe consenso*

Puesta en común de las propuestas de mejora: *Propuestas de mejora consensuadas y compromisos del equipo docente*

VIDA COTIDIANA	CUIDADOS E HIGIENE CORPORAL: Respeto a las diferencias personales y garantía de una forma de relación individualizada que incluya el estímulo de la autonomía
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
A continuación, se te plantean diferentes interrogantes para la observación y análisis. También dejamos casillas en blanco por si consideras incorporar nuevos interrogantes que enriquezcan este proceso de observación/análisis de la realidad.	
¿Se favorece la adquisición de autonomía a las criaturas?, ¿qué estrategias se utilizan?	
¿Se da la oportunidad a las criaturas de aprendizaje en el conocimiento de su cuerpo, en relación consigo mismo y en cómo deben tratarlo los demás?	
¿Cómo participan las criaturas del cuidado de sí mismas, de las otras y del entorno?	





VIDA COTIDIANA	CUIDADOS E HIGIENE CORPORAL: <i>Respeto a las diferencias personales y garantía de una forma de relación individualizada que incluya el estímulo de la autonomía</i>
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
¿Se aporta a las criaturas diferentes modelos adultos hombres/mujeres en el desarrollo de los rituales relacionados con los cuidados y la higiene?	
¿Se observan diferencias entre los niños y las niñas?	
¿Cómo es el lenguaje que se utiliza con las criaturas?	
¿Qué mensajes se les ofrecen a las criaturas?	

VIDA COTIDIANA	CUIDADOS E HIGIENE CORPORAL: Respeto a las diferencias personales y garantía de una forma de relación individualizada que incluya el estímulo de la autonomía
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
¿La persona adulta hace diferencias cuando está con un niño o con una niña?	
Otros posibles interrogantes:	
¿A la luz de lo observado consideras que se producen diferencias en función del género? ¿En qué sentido?	





REFLEXIONAR Y PROPONER: Preguntarse el porqué, qué se puede eliminar, introducir o modificar

Si en la fase 1 identificaste diferencias en función del género de las criaturas, aporta las razones o motivos que consideras lo provoca.

¿Realizarías alguna propuesta de mejora?

REFLEXIONAR Y PROPONER: De la mirada individual al consenso y compromiso colectivo

Puesta en común del análisis de la realidad analizada: *Aspectos en los que existe consenso*

Puesta en común de las propuestas de mejora: *Propuestas de mejora consensuadas y compromisos del equipo docente*

VIDA COTIDIANA	DESCANSO: Respeto a los ritmos personales y garantizar relaciones individualizadas que incluya una consideración minuciosa de la participación de las criaturas en los posibles rituales
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
A continuación, se te plantean diferentes interrogantes para la observación y análisis. También dejamos casillas en blanco por si consideras incorporar nuevos interrogantes que enriquezcan este proceso de observación/análisis de la realidad.	
¿Se favorece la adquisición de autonomía a las criaturas?, ¿Qué estrategias se utilizan?	
¿Cómo se tiene en cuenta la participación de las criaturas en los distintos rituales relacionados con el descanso (ej., autorregulación, acostarse, levantarse...)?	
¿Cuánto tiempo se dedica a las criaturas, tanto individualmente como a todo el grupo, en los distintos momentos relacionados con el descanso?	





VIDA COTIDIANA	<i>DESCANSO: Respeto a los ritmos personales y garantizar relaciones individualizadas que incluya una consideración minuciosa de la participación de las criaturas en los posibles rituales</i>
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
¿Cómo es el lenguaje que se utiliza con las criaturas?	
¿Qué mensajes se les ofrecen a las criaturas?	
¿Se aporta a las criaturas diferentes modelos adultos hombres/mujeres en el desarrollo de los rituales del descanso?	

VIDA COTIDIANA	DESCANSO: Respeto a los ritmos personales y garantizar relaciones individualizadas que incluya una consideración minuciosa de la participación de las criaturas en los posibles rituales
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas	
Otros posibles interrogantes:	
¿A la luz de lo observado consideras que se producen diferencias en función del género? ¿En qué sentido?	





REFLEXIONAR Y PROPONER: Preguntarse el porqué, qué se puede eliminar, introducir o modificar

Si en la fase 1 identificaste diferencias en función del género de las criaturas, aporta las razones o motivos que consideras lo provoca.

¿Realizarías alguna propuesta de mejora?

REFLEXIONAR Y PROPONER: De la mirada individual al consenso y compromiso colectivo

Puesta en común del análisis de la realidad analizada: *Aspectos en los que existe consenso*

Puesta en común de las propuestas de mejora: *Propuestas de mejora consensuadas y compromisos del equipo docente*

Ámbito de espacios y tiempos

Ejes de actuación

- Diseñar y organizar los espacios y los tiempos de la escuela infantil desde un enfoque de derechos favoreciendo la variedad de interacciones, los ritmos de desarrollo, la autonomía y la seguridad física y afectiva.
- Establecer distintos tipos de espacio que permitan diferentes usos y organizarlos para que puedan dar respuesta a las necesidades de cada momento.
- Ofrecer y garantizar tiempos tranquilos y suficientes, que respondan a las necesidades de las criaturas.
- Ofrecer y garantizar tiempos dedicados a las familias.
- Reorganizar los tiempos para disponer de espacios para observar y documentar de forma sistematizada lo que sucede en la escuela infantil.
- Detectar e identificar elementos de transmisión de género y sexismo en el diseño y uso de los espacios de la escuela infantil.





Plantillas de evaluación

ESPACIOS
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
<i>A continuación, se te plantean diferentes interrogantes para la observación y análisis. También dejamos casillas en blanco por si consideras incorporar nuevos interrogantes que enriquezcan este proceso de observación/análisis de la realidad.</i>
¿Existen diferentes tipos de espacio que permiten diferentes tipos de uso y de juego?, ¿cuáles son esos espacios?, ¿qué tipo de uso y de juego permiten cada uno de ellos?
¿Se fomenta el uso del espacio exterior tanto como el espacio interior?
¿El espacio se puede transformar según qué necesidades?

ESPACIOS
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
¿El diseño del espacio favorece un equilibrio entre distintos factores (complejidad-sencillez, reto-seguridad, dentro-fuera, estructura-flexibilidad, vacío-lleno, abierto-cerrado, permanencia-cambio)?
¿Garantiza la actividad autónoma de cada criatura?
¿Existen espacios o estructuras que requieren la atención constante de la educadora o el educador?
¿El uso del espacio genera conflictos?, ¿cuáles?





ESPACIOS
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
¿Se constatan diferencias entre niños y niñas en el uso del espacio?, ¿cuáles?
¿Se constatan diferencias en el uso del espacio interior y el exterior entre niños y niñas?, ¿cuáles?
¿Existen normas en el uso del espacio?, ¿cuáles?, ¿son compartidas con los niños y con las niñas?

ESPACIOS
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
¿Favorece las relaciones entre las personas que habitan la escuela infantil: educadoras y educadores, familias y criaturas?
Otros posibles interrogantes:
¿A la luz de lo observado consideras que se producen diferencias en función del género? ¿En qué sentido?





REFLEXIONAR Y PROPONER: Preguntarse el porqué, qué se puede eliminar, introducir o modificar

Si en la fase 1 identificaste diferencias en función del género de las criaturas, aporta las razones o motivos que consideras lo provoca.

¿Realizarías alguna propuesta de mejora?

REFLEXIONAR Y PROPONER: De la mirada individual al consenso y compromiso colectivo

Puesta en común del análisis de la realidad analizada: *Aspectos en los que existe consenso*

Puesta en común de las propuestas de mejora: *Propuestas de mejora consensuadas y compromisos del equipo docente*

TIEMPOS
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
<i>A continuación, se te plantean diferentes interrogantes para la observación y análisis. También dejamos casillas en blanco por si consideras incorporar nuevos interrogantes que enriquezcan este proceso de observación/análisis de la realidad.</i>
¿Se respetan siempre «los tiempos» que cada una de las criaturas necesita?, ¿por qué?
¿Se ofrece y garantiza tiempos tranquilos y suficientes en el desarrollo de cada uno de los momentos de la vida cotidiana?
¿Las familias tiene tiempos dedicados a ellas?, ¿cuáles?





TIEMPOS
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
¿Las familias dedican tiempo a la escuela infantil?, ¿hay diferencia entre el que dedican hombres y mujeres?
¿Hay tiempos dedicados a las educadoras y educadores (observación, documentación, coordinación, reflexión...)?, ¿cuáles?
¿Existen tiempos compartidos entre criaturas, familias y educadores y educadoras?

TIEMPOS
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
Otros posibles interrogantes:
¿A la luz de lo observado consideras que se producen diferencias en función del género? ¿En qué sentido?





REFLEXIONAR Y PROPONER: Preguntarse el porqué, qué se puede eliminar, introducir o modificar

Si en la fase 1 identificaste diferencias en función del género de las criaturas, aporta las razones o motivos que consideras lo provoca.

¿Realizarías alguna propuesta de mejora?

REFLEXIONAR Y PROPONER: De la mirada individual al consenso y compromiso colectivo

Puesta en común del análisis de la realidad analizada: *Aspectos en los que existe consenso*

Puesta en común de las propuestas de mejora: *Propuestas de mejora consensuadas y compromisos del equipo docente*

Ámbito de materiales y propuestas de juego desde el enfoque STEAM

Ejes de actuación

- Promover propuestas de juego que fomenten la exploración y la curiosidad en niñas y niños: favorecer experiencias que brinden posibilidades para imitar, imaginar, crear, transformar, explorar, manipular, ensayar, formular hipótesis, investigar..., utilizando el enfoque STEAM como oportunidad para ello.
- Fomentar el juego y la interacción entre criaturas de distintas edades.
- Ofrecer propuestas de juego no estereotipadas por razón de género, proponer juegos típicamente neutros.
- Ofrecer materiales y propuestas de juego relacionadas con los cuidados del hogar, de las criaturas, del entorno.
- Evitar que las criaturas jueguen siempre a lo mismo, fomentando el aprendizaje de distintos valores y aptitudes a partir del uso de juegos variados.
- Tomar conciencia de las habilidades que desarrolla cada juego y fomentar que cada criatura desarrolle todas sus capacidades.
- Consensuar pautas y criterios para el diseño de los espacios de juego.
- Potenciar retos de aprendizaje poniendo palabras a las acciones y descubrimientos de las criaturas y aprovechar las oportunidades que nos brindan en términos de preguntas, expresiones, comportamientos.
- Analizar y repensar los materiales, juguetes, libros... que ponemos a disposición de las criaturas desde una perspectiva de género.
- Velar por la distribución de juguetes y la participación en juegos que fomenten relaciones más igualitarias, alejadas de la reproducción de estereotipos y roles de género.





Plantillas de evaluación

MATERIALES Y PROPUESTAS DE JUEGO DESDE EL ENFOQUE STEAM
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
<i>A continuación, se te plantean diferentes interrogantes para la observación y análisis. También dejamos casillas en blanco por si consideras incorporar nuevos interrogantes que enriquezcan este proceso de observación/análisis de la realidad.</i>
¿Cuál es el origen de los materiales de juego que tenemos en la escuela infantil?
¿Los niños y niñas pueden acceder libremente a los materiales?
¿Hay diferencia en el uso de los materiales por parte de las niñas y de los niños?

MATERIALES Y PROPUESTAS DE JUEGO DESDE EL ENFOQUE STEAM
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
¿Qué materiales utilizan más las niñas? ¿Y los niños?
¿Los materiales y propuestas de juego que se desarrollan en la escuela infantil se pueden encuadrar dentro del enfoque STEAM?
¿Con qué criterios se seleccionan los cuentos de la escuela infantil?
¿Existen en la escuela infantil cuentos sexistas o con marcado carácter androcéntrico?, ¿cuáles?





MATERIALES Y PROPUESTAS DE JUEGO DESDE EL ENFOQUE STEAM

OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas

¿Contamos en la escuela infantil con cuentos para educar en feminismo y vivir en igualdad?

Otros posibles interrogantes:

¿A la luz de lo observado consideras que se producen diferencias en función del género? ¿En qué sentido?

REFLEXIONAR Y PROPONER: Preguntarse el porqué, qué se puede eliminar, introducir o modificar

Si en la fase 1 identificaste diferencias en función del género de las criaturas, aporta las razones o motivos que consideras lo provoca.

¿Realizarías alguna propuesta de mejora?

REFLEXIONAR Y PROPONER: De la mirada individual al consenso y compromiso colectivo

Puesta en común del análisis de la realidad analizada: *Aspectos en los que existe consenso*

Puesta en común de las propuestas de mejora: *Propuestas de mejora consensuadas y compromisos del equipo docente*



Evaluación del ambiente y las relaciones

Ejes de actuación

- Identificación de elementos sexistas en el lenguaje cotidiano.
- Utilizar un uso inclusivo del lenguaje en todos los ámbitos: en relación a las criaturas, las familias y a los compañeros y compañeras.
- Fomentar y dar valor a aquellas actitudes de los niños y niñas que transgreden los «roles tradicionales de masculinidad y feminidad».
- Considerar los conflictos como una oportunidad, prestando especial atención a los conflictos habituales que llevan implícita una relación de poder y una clara pauta de género.
- Cuidar que las imágenes que decoran la escuela infantil sean inclusivas y no sexistas, que visibilicen a niñas y niños y reflejen la diversidad de la misma.
- Incorporar profesionales varones.

Plantillas de evaluación

AMBIENTE Y RELACIONES
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
<i>A continuación, se te plantean diferentes interrogantes para la observación y análisis. También dejamos casillas en blanco por si consideras incorporar nuevos interrogantes que enriquezcan este proceso de observación/análisis de la realidad.</i>
¿En la escuela infantil se utiliza por igual un lenguaje no sexista e inclusivo en las distintas expresiones: visuales, orales o escritas?
¿Existen diferencias en el trato y las maneras con que las personas adultas nos dirigimos a los niños y a las niñas?, ¿cuáles?
¿Se interactúa más con las niñas o con los niños?, ¿por qué?





AMBIENTE Y RELACIONES
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
¿Valoramos igualmente a niñas y a niños?, ¿Los mensajes que enviamos son iguales para unas que para otros?
¿Cuándo se producen conflictos en la escuela infantil?
¿Los conflictos se producen más frecuentemente entre niños o entre niñas?
¿Se producen conflictos contra las criaturas más débiles?

AMBIENTE Y RELACIONES
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
¿Dónde se producen más conflictos?
¿Por qué se producen los conflictos en la escuela infantil?
¿Cuál es tu actitud ante un conflicto?, ¿Es la misma ante un niño o una niña?
¿Atendemos a las imágenes de la escuela infantil?, ¿cómo?, ¿seguimos algún criterio para su elección?





AMBIENTE Y RELACIONES
OBSERVAR-ANALIZAR: Tomar conciencia de la realidad y detectar dónde, cómo y cuándo aparecen dimensiones sexistas
¿Atendemos a la cartelería de la escuela infantil?, ¿cómo?, ¿qué lenguaje escrito o gráfico utilizamos?
Otros posibles interrogantes:
¿A la luz de lo observado consideras que se producen diferencias en función del género? ¿En qué sentido?

REFLEXIONAR Y PROPONER: Preguntarse el porqué, qué se puede eliminar, introducir o modificar

Si en la fase 1 identificaste diferencias en función del género de las criaturas, aporta las razones o motivos que consideras lo provoca.

¿Realizarías alguna propuesta de mejora?

REFLEXIONAR Y PROPONER: De la mirada individual al consenso y compromiso colectivo

Puesta en común del análisis de la realidad analizada: *Aspectos en los que existe consenso*

Puesta en común de las propuestas de mejora: *Propuestas de mejora consensuadas y compromisos del equipo docente*





PARA FINALIZAR este proceso de reflexión individual y colectiva y de debate, os animamos a recoger a continuación, la relación de propuestas de mejora consensuadas y compromisos del equipo docente sobre los ejes de actuación sometidos a valoración y análisis, explicitando el marco temporal para su ejecución y la/s persona/s responsables:

<i>Propuestas de mejora consensuadas y compromisos del equipo docente</i>	<i>Temporalización</i>	<i>Responsables</i>

ORIENTACIONES Y CONSEJOS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA

Este trabajo centra su mirada en el colectivo docente como agente clave para el cambio y la mejora educativa, involucrándole en un proceso intencionado que, a través del planteamiento de interrogantes sobre focos temáticos, saca a la luz desde la reflexión tanto individual como compartida, el discurso inconsciente y no regulado del profesorado sobre la igualdad de género. Se identifica así la situación de partida, su posible modificación planteándose el cambio de forma progresiva y la realización de propuestas de mejora continuas. El equipo docente de este modo adquiere un rol de «agente activo» en la transformación de pautas sociales (Rebollo *et al.*, 2011).

Se insiste, en la trascendencia del rol docente, la importancia de cuestionar la práctica educativa, de afrontarla desde una mirada crítica, constructiva y colectiva que impulse repensar la escuela desde el prisma de la igualdad de género, la equidad y el respeto de las identidades de las personas que en la escuela habitan.

El contexto educativo y concretamente, la escuela infantil es el contexto idóneo para facilitar avances en la igualdad de género; avances que solo pueden darse si somos capaces de crear espacios abiertos para la reflexión docente, para el intercambio de pareceres, para favorecer encuentros y debates que cuestionen prácticas sexistas. Para ello, consideramos que el instrumento puede ayudar a «mirar» más allá, tanto al profesorado en ejercicio como en formación. En esta línea, ilustrativo es el estudio realizado por Díaz de Greñu y Anguita (2017) quienes señalan cómo la forma de pensar de los docentes de la actualidad no ha variado en relación con la forma de pensar propia de fines del siglo XX, perdurando los prejuicios relativos al sistema sexo-género, donde se le asignan distintas habilidades, cualidades y expectativas, a hombres y mujeres, en base a su sexo biológico.

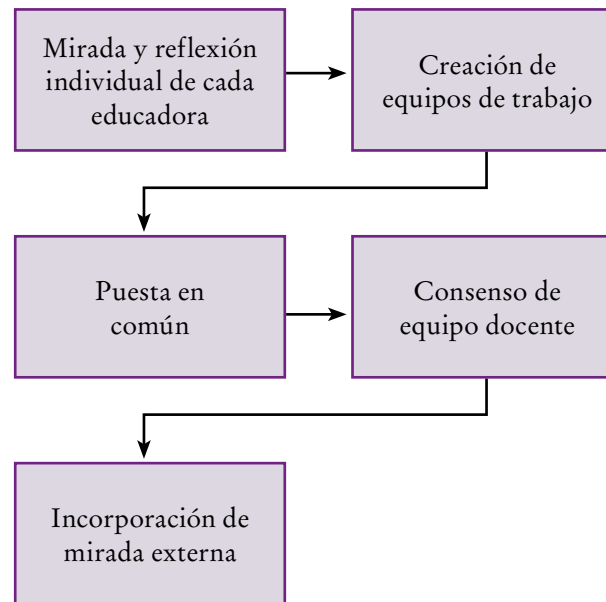
Creemos que la sensibilización sobre la igualdad de género ha de venir a la vez de la formación inicial del profesorado y no solo a raíz del prácticum de enseñanza como espacio idóneo para articular teoría y práctica sino también, como forma de generar una mirada crítica hacia las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas, cuestionando y ayudando a visibilizar situaciones sexistas que pasan desapercibidas en la vida cotidiana y que contribuyen a su reproducción social. En este sentido, el instrumento puede ser palanca de cambio para romper la «inercia institucional», correspondiente a las costumbres y hábitos ya existentes en los centros educativos (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020).



Ahora bien, es preciso que el equipo docente disponga de tiempos para reflexionar ya que el pensamiento dirige una práctica docente de calidad. Para este equipo investigador es clave ayudar a explicitar las creencias y opiniones de los y las profesionales de la educación para implementar modelos pedagógicos con perspectiva de género que permitan crear una conciencia crítica que provea modelos igualitarios a las criaturas.

Desde la experiencia práctica de la implementación en la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria se comparten los momentos clave que guiaron la recogida de datos a través de la cumplimentación del instrumento. Se muestra cómo se desarrolló el trabajo de campo, no con la intención de que este procedimiento sea replicado, sino como ilustración de cómo esta escuela infantil optó por organizarse, reconociendo que puede haber múltiples formas, todas válidas, respetables y dependientes de las características contextuales e identitarias de cada escuela infantil.

Figura 3. Momentos clave del trabajo de campo en la Escuela Infantil UC



Fuente: Elaboración propia.

El trabajo de campo se inició en la Escuela Infantil UC con un primer encuentro en el que participó todo el equipo docente. El primer paso fue presentar el Modelo Pedagógico con Perspectiva de Género como una oportunidad para la reflexión y la evaluación del Proyecto Educativo de la Escuela Infantil y continuar avanzando hacia un proyecto cada vez más respetuoso con los derechos de los niños y niñas desde una mirada nueva, para este equipo, como es la del enfoque de género.

En esta presentación se tuvo especial cuidado en que las personas del equipo no se sintieran juzgadas o criticadas tanto a nivel individual como en el trabajo que desarrollan en la escuela infantil. Por el contrario, lo que se intentó es que entendieran esta propuesta como una oportunidad para el cambio, visibilizando las fortalezas del proyecto y lo que se está haciendo bien, haciendo visible aquellas actuaciones y prácticas pedagógicas que se consideran coeducativas, pero que nunca se lo habían planteado desde esta nueva perspectiva. Así como interpelar y visibilizar esas otras actuaciones, que, sin pretenderlo, perpetúan las diferencias por cuestión de género.

Una vez que todo el equipo educativo fue conocedor del proyecto de investigación y teniendo en cuenta las limitaciones temporales que en las implementaciones de proyectos siempre se presentan como condicionantes cuál iba a ser la organización.

Se empezó por dar un tiempo, dos semanas, para que cada educadora, individualmente fuera cumplimentando cada uno de los cuestionarios. Este primer paso ya lo podemos considerar un avance, porque el instrumento ayuda a visibilizar actuaciones, uso de los materiales, uso de los espacios, relaciones... desde una perspectiva de género, pero no solo eso, sino que va más allá, y dota de una herramienta muy potente para la reflexión pedagógica individual que unifica miradas e invita al debate y la discusión pedagógica de una manera informal, pero muy constructiva.

Una vez transcurrido el tiempo de la observación y análisis individual, llegó el momento de la puesta en común. En la Escuela Infantil, hay niños y niñas durante toda la jornada laboral de las educadoras, por lo que es muy difícil, por no decir imposible, encontrar tiempos en las educadoras se puedan reunir todas juntas. Este hecho hace que se divida al equipo en tres grupos de trabajo para facilitar la reflexión colectiva a la vez que se puede seguir atendiendo a las criaturas como se merecen. Esto supuso una complicada organización de horarios con el firme convencimiento de que merecería la pena.



De esta manera, en la tercera semana se organizó la jornada escolar liberando tiempos para que cada equipo se pueda reunir un día y poner en común las conclusiones individuales. Las conclusiones a las que se llegaron se compartieron con el resto del equipo docente, y las propuestas de mejora fueron asumidas por todas las educadoras.

Durante el desarrollo del proceso de investigación se quiso contar con la participación de una alumna de prácticas del último curso del Grado de Magisterio en Educación Infantil que durante cuatro meses formó parte, como maestra en formación, del equipo educativo. Nos parece interesante recoger su voz en este proceso al ser una persona que puede ofrecer una mirada menos comprometida y condicionada y a la vez enriquecer el proceso de observación, análisis y reflexión. En esta línea, en la puesta en práctica en otras escuelas infantiles se anima a la incorporación de la mirada externa, bien en la figura de profesorado en formación, asesores de formación, profesionales de la educación de otros centros educativos con los que se establecen visitas e intercambios...

Finalmente, nos gustaría señalar cómo a través de la cumplimentación del instrumento creado que entendemos es favorecedor de la reflexión docente, se pretende crear un modelo educativo abierto, flexible, dinámico, en continua transformación que ha de partir de las características de cada centro. Un modelo, por lo tanto, inacabado porque seguirá en continua construcción por parte de los equipos educativos que deseen servirse de él. Para ellos y a raíz de la experiencia práctica, nos permitimos proporcionar a modo de cierre unos consejos para fomentar la construcción de modelos educativos con perspectiva de género a partir del instrumento diseñado:

1. **Darse tiempo para pensar de manera individual.** Revisa los interrogantes con calma, busca tus respuestas intentando aportar razones argumentadas y evidencias sobre tu posicionamiento.
2. **Establecer tiempos colectivos para compartir y construir.** Es importante transitar de la mirada individual a la colectiva. Sumar perspectivas enriquece el proyecto y a las personas siempre.
3. **Generar espacios seguros y de confianza.** Es importante generar un ambiente cálido que invite a la expresión de todas las personas sin miedo a ser juzgadas. Espacios sinceros que ayuden a superar la inercia de contestar lo deseable para recoger lo real e identificar aquello mejorable.



4. **Contar con una persona o personas que coordinen la reflexión.** La puesta en práctica del instrumento necesita de una o varias personas que coordinen, animen, faciliten la reflexión individual y colectiva.
5. **Recoger todas las voces, no solo las mayoritarias.** Se trata de favorecer procesos de reflexión inclusivos donde todas las opiniones y pareceres tengan cabida.
6. **La participación ha de ser voluntaria.** Creemos en el efecto de bola de nieve no en la imposición.
7. **Identificar necesidades y consensuar compromisos para su mejora.** La identificación de aspectos susceptibles de mejora es clave, pero más importante aún es el consenso de compromisos ya que determina el cambio y la transformación.
8. **Buscar alianzas con otros agentes educativos: familias entorno social y cultural. Juntos sumamos esfuerzos.** La educación con perspectiva de género es responsabilidad de todas y todos.
9. **Generar influencia.** Ser conscientes de que con nuestro trabajo podemos ser agentes de cambio, influir de forma positiva en la educación de la ciudadanía.
10. **Suscribirse a una práctica reflexiva constante** para evidenciar cambios, identificar nuevas necesidades y continuar con la aventura y el compromiso de educar.





UN CAMINO EN CONTINUA CONSTRUCCIÓN: ALGUNAS IDEAS FINALES

La primera labor para la implantación de la coeducación en los centros educativos es la de diagnosticar la situación de partida en relación con la igualdad de género. Consideramos que la comunidad educativa debe analizar el contexto interno y externo para conocer la realidad analizándola y reflexionar sobre ella para explicitar sus ideas, creencias y prácticas. Es necesario iniciar con el profesorado un proceso de verbalización de sus estereotipos y esquemas de género como paso previo a la intervención educativa con niños y niñas que permita llevar a cabo una coeducación efectiva.

Desde nuestro papel como educadoras y educadores, es crucial prestar atención a estos estereotipos para no continuar perpetuándolos y avanzar en el objetivo de eliminar las desigualdades entre géneros. El trabajo conjunto de toda la comunidad educativa favorecerá proyectos educativos compartidos y comprometidos con la igualdad de género que articulen pensamiento (lo que decimos que hay que hacer) con acción (lo que hacemos realmente).

Las prácticas de género en la Educación Infantil están arraigadas en las creencias sobre género implícitas en la práctica pedagógica de los agentes educativos adultos. Ayudar a reflexionar y explicitar estas creencias se entiende como una herramienta esencial para implementar la coeducación de forma eficaz en los centros.

En este sentido, coincidimos con Hoyuelos (2008) cuando señala que en los momentos educativos hay cosas que suceden cada día, cosas importantes, extraordinarias, que hay que rescatar para comentar, reflexionar y sentir. Para nosotras, la Educación Infantil tiene



el poder de conferir valor a la cotidianidad y la experiencia, el poder de respetar tiempos, espacios y momentos, el poder de dar valor y sentido al cuidado. Un poder que presenta a la Escuela Infantil como la más idónea para la introducción hacia una educación con perspectiva de género que rompa estereotipos, luche por la igualdad, la justicia y el desarrollo de una ciudadanía activa, responsable y ética.

En la misma línea, este trabajo no solo es fundamental para actuales profesionales de la educación sino, también, para futuros educadores y educadoras. De este modo, reivindicamos el papel de la Educación Superior en la formación y sensibilización del profesorado sobre la igualdad de género asumiendo su responsabilidad en la consecución de una educación de calidad (ODS4) y en el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas en la sociedad (ODS5). Una Educación Superior que revierta finalmente, en la etapa educativa inicial porque recordando a Fulghum (1989), las cosas importantes, se aprenden en la Escuela Infantil.

Todo lo que hay que saber sobre cómo vivir y qué hacer y cómo debo ser
lo aprendí en la Escuela Infantil. La sabiduría no estaba en la cima de la montaña
de la universidad, sino allí, en el arenero

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKER, Sandra (1995-1996). «Gender and teachers' work», *Review of Research in Education*, vol. 21, 102-104, 114-120.
- ARAGONÉS, María (2021). *La coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género*. Universidad de Alicante. Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género. Tesis Doctoral.
- AMOR, Irene, CANALS, Ángels, CASTILLO, Estefanía y CAPDEVILA, Georgina (2014). «El espacio: maestro de los niños y niñas», *Aula de Infantil*, 76, 17-20.
- ARCOS, Estela, FIGUEROA, Víctor, MIRANDA, Christian y RAMOS, Carmen (2007). «Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación», *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33 (2), 121-130. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200007>
- AZÚA, Ximena Bernarda, SAAVEDRA, Pamela Beatriz y LILLO, Daniela (2019). «Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente», *Perspectiva Educacional*, 58 (2), 69-94.
- BLASI, Mercedes (2003). «La vida cotidiana de 0 a 6 años», *Aula de Infantil*, 11.
- CABANELLAS, Isabel *et al.* (2005). «Territorios posibles en la escuela infantil», en Isabel Cabanellas y Clara Eslava (coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 143-180). Graó.
- CABELLO, Valeria, MARTÍNEZ, Mar Loreto, ARMIGO, Solange y MALDONADO, Lesly (2021). «Promoting STEAM learning in the early years: "Pequeños Científicos" Program», *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9 (2), 33-62. DOI: <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.2.1401>



- CARRERAS, Anna, SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo (2012). «La construcción de las identidades de género en la etapa 0-3. Primeras exploraciones», en Jorge García y María Begoña Gómez (coords.), *Diálogos en la cultura de la paridad: reflexiones sobre el feminismo, socialización y poder*. Universidad de Santiago de Compostela.
- CHRISTIAN, Michel y HERD, Jamie (2019). «Early childhood: a feminine or feminist terrain? Women in the World Organization for Early Childhood Education (OMEP) (1948-1980S)», *Clio. Women, Gender, History*, nº 49, 259-279.
- COMINS, Irene (2003). *La Ética del cuidado como Educación para la Paz*. Universidad Jaume I. Tesis Doctoral.
- COUSO LAGARÓN, Digna y GRIMAL ÁLVARO, Carme (2020). «Steam para la primera infancia», *Aula de Infantil* 103, 9-13.
- DÍAZ DE GREÑU, Sofía y ANGUITA, Rocío (2017). «Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 20 (1), 219-232.
- FULGHUM, Robert (1989). *Todo lo que realmente necesito saber lo aprendí en el parvulario*. Plaza y James editores.
- HOYUELOS, Alfredo (2008). «Los tiempos de la infancia», *Temps per Créixer*, 15-30.
- IGLESIAS, María Lina (1996). «La organización de los espacios en la Educación Infantil», en Miguel Ángel Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 235-286). Narcea.
- INSTITUTO DE LA MUJER. OBSERVATORIO PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer.
- MALAGUZZI, Loris (2001). *La educación infantil en Regio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat.
- MARSHALL, Nancy L., ROBESON, Wendy Wagner y KEEFE, Nancy (1999). «Gender equity in early childhood education», *Young Children*, vol. 54 (July), 9-13.
- MÉNDEZ, María José, VILLAR, Milena y PERMUY, Aixa (2017). «A coeducación no sistema educativo español: reflexions e propostes», *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 192-215. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2011>
- MOSS, Peter (2000). *Workforce Issues in Early Childhood Education and Care*. Institute for Child and Family Policy. Columbia University.
- PEETERS, Jan (2008). *European perspective on professionalism in Early Childhood Education*. SWP Publishers.

- REBOLLO-CATALÁN, Ángeles, GARCÍA, Rafael, PIEDRA, Joaquín y VEGA, Luisa (2011). «Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad», *Revista de Educación*, 355, 521-546. DOI: <http://doi.org/10.4438/1988.592X.RE.2010.355.035>
- RIVAS MORENO, Aida (2019). «La escuela infantil del primer ciclo y la coeducación: construyendo alianzas», en Marina Subirats, Amparo Tomé y Nuria Solana (coords.), *Coeducar: poner la vida en el centro de la educación* (pp. 87-88). Graó.
- ROMERO, Alfonso y ABRIL, Paco (2008). «Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (3), 40-50.
- ROMO, Verónica (2012). «Espacios educativos desafiantes en educación infantil», en Victoria Peralta y Laura Hernández, *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp. 142-145). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Colección Metas Educativas 2021.
- SAAVEDRA, Mercé y TORRENT, Goretti (2020). «La mirada matemática en el 0-3», *Aula de Infantil*, 103, 14-18.
- SALDAÑA, Lucía (2018). «Relaciones de género y arreglos domésticos: Masculinidades cambiantes en Concepción», *Polis (Santiago)*, 17 (50), 183-204. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200183>
- SHARAPAN, Hedda (2012). «From STEM to STEAM: How early childhood educators can apply Fred Rogers' approach», *Young Children*, 67 (1), 36.
- SOLSONA, Nuria (2007). «¿Qué quiere decir coeducar en la escuela infantil?», *Aula de Infantil*, 38, 35-39.
- SIMÓN, Elena (2000). «Tiempos y espacios para la coeducación», en Miguel Ángel Santos Guerra (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 33-52). Graó.
- TOMÉ, Amparo (2017). «Estrategias para elaborar proyectos educativos en las escuelas», *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2, 89-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- TONUCCI, Francesco (2006). «Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la escuela infantil», en *El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones* (pp. 18-23). Guía del Taller General de Actualización.
- VALENZUELA-VALENZUELA, Amanda y CARTES-VELÁSQUEZ, Ricardo (2020). «Perspectiva de género en currículos educativos: obstáculos y avances en educación básica y media», *Revista Brasileira de Educação*, 25. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>





- VENDRELL I MAÑÓS, Roser, DALMAU MONTALÀ, Mariona, GALLEGRO I MATAS, Sofía y NAVARRO PERÁN, María de los Ángeles (2015). «Los Varones. Profesionales en la Educación Infantil: Implicaciones en el Equipo Pedagógico y en las Familias», *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 195-210. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>
- YAKMAN, Georgette (2008). «STEAM education: An overview of creating a model of integrative education» [Conference], en *Pupils' Attitudes Towards Technology (PATT-15)*. Salt Lake City, US.



Diciembre, 2022





