

Gender Loops



**Introduciendo el género
en los planes de estudio
de Educación Infantil**



Bildung und Kultur

Leonardo da Vinci
Pilotprojekte



Introduciendo el género en los planes de estudio de Educación Infantil

Autores

Paco Abril, Leif Askland, Michael Cremers, Katharina Debus,
Jens Krabel, Anzelika Lilaite, Ole Bredesen Nordfjell, Alfons Romero

Queremos dar las gracias a Martina Hävernack de la organización Wildwasser e.V. y
a Thomas Schlingmann de la organización Tauwetter e.V. en Berlin por su texto para este libro.

Editores

Paco Abril y Alfons Romero

Coordinación del proyecto Gender Loops

Jens Krabel, Dissens e.V.

En cooperación con

Dr. Ralf Puchert

Diseño

Hinkelsteindruck sozialistische GmbH
www.hinkelsteindruck.de

Imprenta

Creacions Gràfiques Canigó, s.l.

ISBN: 978-3-941338-07-4

1. Edición Noviembre 2008

Este documento está disponible en pdf en la siguiente página web: www.genderloops.eu

Fotos

Paco Abril, Jens Krabel, Kanvas

Dissens e.V.

Allee der Kosmonauten 67, 12681 Berlin

Tel: 030-54987530

Fax: 030-54987531

www.dissens.de

Universitat de Girona

Plaça Sant Domènec, 1

17071 Girona

Tel: (00 34) 972 418 011

www.udg.edu

El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea/Programa Leonardo Da Vinci.

Esta publicación es responsabilidad exclusiva de sus autores.

La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

Introduciendo el género en los planes de estudio de Educación Infantil

Editores: Paco Abril y Alfons Romero

***Autores/as: Paco Abril, Leif Askland, Michael Cremers, Katharina Debus,
Jens Krabel, Anzelika Lilaite, Ole Bredesen Nordfjell, Alfons Romero***

ÍNDICE

Capítulo 1	Introducción y retos europeos	3
1.1	Método para introducir la perspectiva de género en la formación de los/las educadores/as	5
1.2	El principio OPP (La implementación Organizacional, de Personal y Práctica de la perspectiva de género)	6
Capítulo 2	La perspectiva de género en los centros de formación superior: implementación organizacional y en el personal.....	8
2.1	Cómo iniciar un proceso de perspectiva de género	8
2.2	Requisitos importantes y tareas a llevar a cabo para implementar la perspectiva de género en los centros de formación superior	9
Capítulo 3	Marco metodológico y didáctico.....	13
3.1	El proceso de docencia/ aprendizaje centrado en competencias	13
3.2	Principios básicos de los métodos y didácticas para la enseñanza de temas de género.....	15
Capítulo 4	La cooperación entre la formación superior para profesores/as de educación infantil y los centros de educación infantil	19
Capítulo 5	El género en los campos de aprendizaje.....	22
5.1	„Hacer género“ en un sistema cultural de dicotomía de géneros	23
5.2	La pedagogía de género.....	27
5.3	Diversidad Familiar en la Educación Infantil	29
5.4	La diversidad afectivo/sexual en la etapa de Educación Infantil	32
5.5	Género y observación/ documentación	36
5.6	Experiencias de violencia sexual en la infancia y juventud	37
5.7	Concienciación de género con la ayuda del método del Teatro invisible	39
5.8	Género y libros ilustrados	42
5.9	Manualidades y trabajo artístico.....	45
5.10	El lenguaje y el género	48

Capítulo 1

Introducción y retos europeos

Esta publicación se dirige principalmente a profesores/as y dirigentes de universidades y centros de formación superior que se dedican a formar a profesores/as de educación infantil. El tema central es cómo desarrollar la competencia y sensibilidad de género de los/las estudiantes. ¿Cómo integrar una perspectiva de género en estos centros? Por ejemplo, ¿cómo pueden los/las estudiantes llegar a comprender el modo en que un libro de cuentos transmite los roles de género tradicionales?

Las reformas de género en los planes de estudios ha sido elaborado por los socios del proyecto „Gender Loops“, en el marco del programa Leonardo da Vinci de la UE. En sus respectivos países, los socios han realizado encuestas sobre la formación en temas de género que reciben los/as futuros/as profesores/as de educación infantil. Los países socios implicados en el proyecto son Alemania, Lituania, Noruega, España y Turquía. También se han documentado estrategias metodológicas para enseñar e integrar la perspectiva de género en los centros de formación del profesorado.

Paralelamente a *Las reformas de género en los planes de estudios*, los socios han publicado la Guía de Recursos¹, un informe que recoge métodos prácticos para trabajar el género en los centros de educación infantil. Esta publicación propone diversos métodos dirigidos a los/las niños/as, así como medidas de sensibilización de género para el profesorado y la dirección de estos centros.

¹ Este material está disponible en la página web del proyecto Gender Loops: www.genderloops.eu

Los/las profesores/as como modelos

A menudo, los/las profesores/as de educación infantil son los primeros adultos que conocen los/las niños/as fuera de su ámbito familiar: suelen jugar un papel muy importante en la vida de los/las niños/as y en la forma en que éstos/as desarrollan su visión del mundo, sus valores y sus pautas de comportamiento. En todos estos aspectos, la perspectiva de género es esencial. Así pues, el modo en que el/la profesor/a trata los temas de género puede tener una gran influencia en el desarrollo del niño, a diferentes niveles: su propia actuación de género; la evaluación y las reacciones ante diferentes actuaciones de género, tanto de niños/as como de adultos; la asignación de recursos, actividades y deberes; la evaluación y la sanción de las trasgresiones; la manifestación de distintos tipos de sentimientos, etc.

La importancia de la perspectiva de género en la formación de los/las profesores/as de educación infantil

Antes de retomar el tema principal de esta publicación (cómo mejorar la comprensión que tienen los estudiantes de los temas de género), hemos de plantearnos por qué es esto necesario. ¿Importa el género? Los/las futuros/as profesores/as, ¿por qué deberían recibir formación sobre la perspectiva de género?

Los/las profesores/as de educación infantil son personas a las que los/las niños/as admiran y en las que los padres confían. Además, son tanto hombres como mujeres. ¿Qué importancia tiene esto? Los/las profesores/as, sea del género que sean, intentan hacer su trabajo lo mejor posible; por ello, uno/a puede estar tentado/a a pensar que no importa de que sexo sean: lo contrario podría incluso interpretarse como un insulto a todas las mujeres profesoras

que están haciendo un trabajo estupendo en educación infantil.

Pero aunque los/as profesores/as se esfuercen por hacerlo lo mejor posible, no puede decirse que el género carezca de importancia. En una sociedad de géneros, los individuos no pueden evitar socializar en base al género. Tanto su forma de actuar como la forma en que son percibidos/as por los demás dependen de sus experiencias de género. Sigue habiendo grandes diferencias a la hora de abordar estos hechos, desde la simple aceptación de las dualidades de género como un fenómeno natural y biológicamente determinado, hasta la reflexión que uno/a mismo/a hace de su propio pasado, de su comportamiento y de su forma de percibir a los demás con el objetivo de multiplicar las oportunidades para todos. Es esta última perspectiva la que podría ser una buena base para trabajar la igualdad de género en la educación infantil.

El género en los planes de estudios

Si aceptamos que los/las futuros/as profesores/as de educación infantil no son profesionales neutrales en género, sino que tienen experiencias de género propias y se han socializado en base al género, es importante que los planes de estudio utilizados en la formación superior de estas personas aborden los temas de género de una forma reflexiva y crítica. De esta manera, y dado que el género es de todas maneras una categoría omnipresente en el subconsciente, es posible „elevant“ el tratamiento de los temas de género desde un nivel de contexto subyacente aparentemente natural a un nivel reflexivo y explícito. Así pues, los temas de género se deberían incluir en todas las asignaturas de la formación que reciben los/las futuros educadores/ profesores de educación infantil, abarcando tanto el modo en que éstos/as se ven a sí mismos/as y a su profesión (incluyendo la influencia que sus propias actuaciones de género ejercen sobre los/las niños/as) como su formación práctica de cara a su trabajo pedagógico en el futuro (incluyendo su percepción de los niños/as y de sus comportamientos).

Esquema de Las reformas de género en los planes de estudios

Las reformas de género en los planes de estudios trata distintas áreas en las que hay que tener en cuenta el género, así como diferentes áreas que influyen en lo que los alumnos aprenden sobre el género, tanto intencional como inconscientemente. Todas estas áreas constituyen un plan de estudios informal y abierto, en el que los profesores futuros pueden encontrarse, nutrirse e inspirarse.

El *Capítulo 2: La implementación organizacional y en el personal* afronta el reto de implementar la perspectiva de género en los centros de formación de educadores. Este capítulo se enfoca desde el punto de vista de la institución. Algunas de las preguntas que trata son: cómo se

reconocen las desigualdades de género en el seno de la organización, quién es responsable de tomar medidas de intervención, o cómo lograr que la educación infantil resulte atractiva tanto a mujeres como a hombres.

A menudo, a los/las profesores/as de los centros de formación superior les cuesta interesar y aumentar la competencia de los/las estudiantes en temas de género, sexualidad y desigualdad. El *Capítulo 3: Marco metodológico y didáctico* presenta los retos que encuentran en su camino y comenta los diferentes enfoques que pueden utilizarse en este contexto.

La formación de los/las profesores/as de educación infantil no termina una vez se gradúan, y lo mismo puede decirse de sus necesidades de *mentoring* y consejo. En este sentido, los centros de educación infantil son también centros de reclutamiento de alumnos/as deseosos/as de profundizar sus estudios. El *Capítulo 4: La cooperación con los centros de educación infantil* aborda las posibilidades de cooperación entre universidades/ centros de formación superior y los centros de educación infantil. Entre las modalidades de cooperación expuestas destacan las experiencias con cursos a medida para centros de educación infantil específicos, y dirigidos a los profesores/ educadores masculinos que trabajan en ellos.

El trabajo de los/las profesores/as de educación infantil abarca casi todos los aspectos de la condición humana, por lo que su formación es muy variada y diferenciada. Resulta interesante observar que el género suele ser un factor clave de las diferentes asignaturas y campos de aprendizaje, pero a menudo no está reconocido en los planes de estudios formales. El *Capítulo 5: El género en los campos de aprendizaje* aborda cómo incorporar y dar relevancia al género en una amplia gama de asignaturas y campos de aprendizaje.

1.1 Método para introducir la perspectiva de género en la formación de los/las educadores/as

Según la Comisión Europea: „La perspectiva de género debe tenerse en cuenta en todas las fases del proceso político: planificación, implementación, seguimiento y evaluación. El objetivo es promover la igualdad de género entre mujeres y hombres. El concepto de perspectiva de género obliga a supervisar constantemente todas las políticas para determinar sus efectos sobre la situación vital de mujeres y hombres y, si es preciso, a revisarlas. Sólo de esta manera puede la igualdad de los sexos llegar a ser una realidad.“ (Comisión de las Comunidades Europeas, Comunicación de la Comisión „Integración de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en todas las políticas y actividades comunitarias“. COM (96) 67. Bruselas, 21 de febrero 1996.)

Así, la perspectiva de género describe una estrategia política para promover la igualdad de género, que a raíz del Congreso Mundial de la Mujer celebrado en Beijing en 1995 fue adoptada por la Unión Europea y los gobiernos de los países miembros. De acuerdo con la normativa europea, la perspectiva de género es una estrategia cuyo objetivo es conseguir la igualdad de hecho entre mujeres y hombres. Los avances en esta igualdad se transfieren al nivel organizativo, institucional y administrativo, estructuras que deben incorporar la perspectiva de las relaciones de género en todos los procesos de toma de decisiones y utilizar los resultados de estos procesos para promover la igualdad de género.

La obligación de promover la igualdad se extiende al ámbito de la educación infantil. Por ejemplo, en Alemania, las políticas de igualdad y las obligaciones que de ellas se derivan han sido incorporadas con éxito en los centros de educación infantil. Así, desde 1990/1991 la *Kinder- und Jugendhilfegesetz* obliga a los centros de educación infantil alemanes a tener en cuenta las diferentes situaciones vitales de niños y niñas, a reducir las desventajas y a promover la igualdad. Esta política está respaldada por la estrategia de implementar la perspectiva de género de arriba a abajo, de forma que la asignación de los recursos entre los servicios de atención a la infancia y a la adolescencia depende cada vez más de la implementación de una perspectiva de género.

En Catalunya y también en Andalucía, desde 2007, la Administración educativa determina que cada centro debe tener un/a responsable en coeducación, encargado/a de

promover la igualdad de género e incluir la coeducación en los planes educativos de cada centro.

Puesta en práctica en la formación de los/las profesores/as de educación infantil

En el ámbito de la educación infantil, la perspectiva de género abarca tanto el nivel administrativo y de personal (por ejemplo, las condiciones laborales, la asignación de recursos, la estructura jerárquica, etc.) como el nivel práctico de promover la igualdad de género en el trabajo diario con los niños. De acuerdo con el modelo clásico, la perspectiva de género implica cinco pasos: la definición de objetivos generales, el análisis y observación, la definición de objetivos más detallados, la puesta en práctica y finalmente la evaluación como punto de partida para un nuevo proceso.

En este apartado proponemos un método para estimular a los/las futuros/as profesores/as de educación infantil a llevar a cabo un análisis de género de su centro de formación y/o grupo. Los/as estudiantes trabajan las preguntas expuestas más abajo en grupos pequeños y luego comparan y debaten sus resultados todos juntos, proponiendo medidas para paliar las desigualdades de género identificadas y/o evaluando maneras de transferir este método a su entorno profesional futuro.

Preguntas clave para incorporar la perspectiva de género en los centros de formación superior

Basado en el ejemplo de un centro de formación superior y un grupo de trabajo que trabaja el tema „Una pedagogía que tiene en cuenta el género“.

1.2 El principio OPP

La implementación Organizacional, de Personal y Práctica de la perspectiva de género

Centro de formación superior:

Implementación organizacional

La auto-percepción, la imagen pública y las relaciones públicas del centro, ¿transmiten la idea de que éste promueve la implementación de estrategias de perspectiva de género en el seno de la organización?

La auto-percepción, la imagen pública y las relaciones públicas del centro, ¿explican qué significa la perspectiva de género para él en la práctica? Si es así, ¿tiende el centro a consolidar imágenes de género binarias/ dicotómicas, o contribuye a su diversificación?

La auto-percepción, la imagen pública y las relaciones públicas del centro, ¿ponen énfasis en expresiones neutrales y antidiscriminatorias al referirse a los/las estudiantes de ambos géneros? (en idiomas que diferencian entre géneros)

El centro, ¿tiene en cuenta las posibles dobles cargas de los/las estudiantes (la conciliación entre formación, familia y los niños)? ¿Existen medidas de soporte estructurales e instalaciones especiales para madres/ padres solteras/os, y padres con hijos?

Las mujeres y hombres discriminadas/os, ¿disponen de un punto de contacto en el seno del centro? En caso afirmativo, ¿es obvio que este punto atiende tanto a mujeres como a hombres?

Las competencias de género y el conocimiento de género, ¿constituyen criterios importantes a la hora de decidir a quién contratar? ¿Se mencionan como requisitos concretos en los anuncios de empleo?

El centro, ¿sigue estrategias para incrementar el peso de los hombres entre sus alumnos? ¿Queda claro en la auto-percepción, la imagen pública y las relaciones públicas del centro que uno de sus objetivos es aumentar el número de hombres?

Implementación por parte del personal

La dirección del centro, ¿muestra una mentalidad abierta hacia la perspectiva de género y promueve su implementación? ¿O se muestra algo reticente e inactiva?

Los/las profesores/as, ¿poseen competencias de género que pueden integrar en su docencia?

¿Hay un equilibrio de género aceptable entre profesores y profesoras en la institución?

La composición del profesorado, ¿es representativa de la población nacional/ regional? Por ejemplo, ¿están representados los inmigrantes, homosexuales?

Los/las profesores/as, ¿son conscientes y reflexionan acerca de la relevancia de su papel como modelos para sus alumnos/as en lo relativo a temas de género?

¿Cómo evaluaría las „actuaciones de género“ del profesorado? ¿Se orientan a las imágenes de género tradicionales, o a imágenes de género alternativas y atípicas?

Implementación práctica

¿Se presenta el género de forma transversal en la formación? Las temáticas de género, ¿están integradas en todos los módulos y disciplinas como temáticas transversales?

La docencia, ¿valora de la misma manera los resultados científicos y las teorías de mujeres y hombres?

El centro, ¿asegura la adecuada transmisión de los últimos resultados de las investigaciones de género?

La formación, ¿tiene en cuenta la situación específica de los hombres en una „profesión de mujeres“? En caso afirmativo, ¿cómo actúan los/las profesores/as al respecto?

Grupo de trabajo

„Una pedagogía que tiene en cuenta el género“

Los estudiantes de sexo masculino y de sexo femenino, ¿están satisfechos/as en la misma medida con la docencia y la formación?

Los estudiantes de sexo masculino y de sexo femenino, ¿reciben una misma atención por parte de los/las profesores/as, en relación a su representación porcentual?

¿Se valoran de forma igualitaria las aportaciones escritas y orales de los estudiantes y las estudiantes?

¿Cómo es la relación entre los/las profesores/as y los estudiantes de sexo masculino? ¿Se aprecian tensiones relacionadas con el género en estas relaciones?

¿Cómo es la relación entre los/las profesores/as y las estudiantes? ¿Se aprecian tensiones relacionadas con el género en estas relaciones?

Los/las estudiantes, ¿valoran su propio trabajo y sus aportaciones a las clases? ¿Hay diferencias en este sentido entre hombres y mujeres?

La relación entre hombres y mujeres en el seno del grupo de trabajo, ¿es „relajada“ o „conflictiva“? ¿En qué sentido es conflictiva?

¿Hay diferencias en la comunicación interpersonal entre estudiantes de sexo masculino y de sexo femenino? En caso afirmativo, ¿son problemáticas estas diferencias?

¿Qué tareas, ocupaciones o actividades formales o informales desempeñan los/las estudiantes dentro del grupo y/o la institución? ¿Existen diferencias entre géneros? (Por ejemplo, ¿quién ayuda al profesor a encender la grabadora de video?)

Los/las estudiantes de familias inmigrantes, ¿tienen las mismas oportunidades para contribuir a las clases que los/las estudiantes de familias autóctonas? ¿Existen diferencias en este sentido entre mujeres y hombres?

¿Se dan situaciones de discriminación abierta o encubierta contra estudiantes o profesores/as?

¿Hay una cultura crítica en el seno del grupo de trabajo? ¿Se valora con ojo crítico el trabajo de los/las compañeros/as? Si es así, ¿de qué modo? ¿Hay diferencias relacionadas con el género?

¿Existen conflictos en el seno del grupo de trabajo en cuanto a la percepción y evaluación de las relaciones y la pedagogía de género? En caso afirmativo, ¿cómo son estos conflictos?

¿Se excluye o discrimina a los/las estudiantes si promueven opiniones minoritarias sobre temas de género?

¿Cómo funciona la transmisión formal e informal de información en el seno del grupo de trabajo? ¿Hay mecanismos que generan diferencias de conocimiento u otras formas de exclusión? ¿Hay diferencias entre géneros?

Capítulo 2

La perspectiva de género en los centros de formación superior: implementación organizacional y en el personal

La perspectiva de género constituye una estrategia que pretende incorporarse en todos los procesos de decisión de organizaciones, instituciones y administraciones, utilizándolos para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres. Los objetivos de la perspectiva de género se intentan alcanzar desde distintos enfoques: este proyecto persigue crear más igualdad a un nivel material y reducir las restricciones al desarrollo individual inducidas por las identidades de género.

En los CEIs (centros de educación infantil), y concretamente en el campo de la formación básica y continua de los/las educadores/as, el éxito en la implementación de la perspectiva de género implica que todos los agentes sociales, políticos y educativos relevantes tomen medidas que den pie a:

- La ampliación de las identidades de género de niños/as, educadores/as, padres, madres, estudiantes y profesores/as.²
- Una mejora en la asignación igualitaria de los re-

ursos (cargos ejecutivos, dinero, tiempo, atención) entre niños/as, educadores/as, padres, estudiantes y profesores/as.

- Una mejora en las competencias (conocimientos) y la sensibilidad de género entre niños/as, educadores/as, padres, estudiantes y profesores/as
- Un aumento en la proporción de hombres que se forman como educadores y que trabajan como educadores.

Los agentes responsables de implementar la perspectiva de género en los CEIs y en el campo de la formación básica y continua de los/las educadores/as son, en primer lugar, los ministerios y departamentos de educación, los centros de formación básica y continua para educadores, los entes públicos que supervisan a los CEIs y los propios CEIs; en segundo lugar, otros policy makers y diversos participantes e instituciones de la sociedad civil, como las ONGs del campo educativo.

² „Ampliar las identidades de género“ significa sobre todo abrir el alcance de acción y de desarrollo personal de niños y niñas mediante la eliminación o reducción de los estereotipos de género. Es también una condición básica para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, según la UE. La UE define del siguiente modo la igualdad entre hombres y mujeres: „El concepto significa que todos los seres humanos son libres para desarrollar sus capacidades personales y hacer sus propias elecciones sin las limitaciones derivadas de unos roles de género estrictos; que se tienen en cuenta, se valoran y se favorecen en condiciones de igualdad los distintos comportamientos, aspiraciones y necesidades de hombres y mujeres.“ (*100 words for equality. A glossary of terms of equality between women and men.* Comisión Europea, 1998).

2.1 Cómo iniciar un proceso de perspectiva de género

La perspectiva de género comprende múltiples procesos, y la educación es el mejor modo de ampliarla. Para el conjunto del proceso es importante definir objetivos, planificar sólo un pequeño proyecto o unos pocos proyectos y buscar apoyos, etc. La integración de los temas de género en todas las asignaturas y áreas de aprendizaje de la formación de los/las educadores/as es uno de los principales objetivos del proyecto Gender Loops. En el marco de una estrategia de perspectiva de género, los centros de formación superior deberían contribuir a la reflexión sobre género de los/las estudiantes y a mejorar su con-

ciencia de género, pues en la actualidad los estímulos para la integración de los temas de género suele proceder de profesores/as individuales, y un gran número de cursos relacionados con el género son asignaturas „opcionales“ que los/las estudiantes pueden elegir libremente. Siendo realistas, la consolidación transversal de los temas de género en los centros de formación superior llevará mucho tiempo, pero para difundir la comprensión de la perspectiva de género en los CEIs es muy importante que los/las educadores/as de estos centros estén preparados para los cambios.

2.2 Requisitos importantes y tareas a llevar a cabo para implementar la perspectiva de género en los centros de formación superior

La implementación de la perspectiva de género es un proceso que comprende distintos niveles (organizacional, de personal, práctico, o cómo aumentar el número de profesores de sexo masculino de los CEIs). Por otro lado, todos estos procesos son interdependientes y deberían percibirse como igual de importantes.

En las encuestas cuantitativas realizadas en Alemania y España en el marco del proyecto Gender Loops, la mayoría de universidades y centros que forman a profesores/as de educación infantil afirman compartir los objetivos de la perspectiva de género en los CEIs. Al mismo tiempo, muestran carencias en know-how para poner en práctica estos objetivos. Las siguientes recomendaciones se basan en las encuestas cualitativas y cuantitativas realizadas en la primera fase del proyecto Gender Loops.

Implementación organizacional

- Los directores de los centros de formación superior también han de estar „comprometidos“ (de arriba abajo). La implementación de nuevas concepciones de género tiene dos grandes fuentes posibles: el trabajo de arriba abajo en el plan marco, y el plan de estudios.

- El desarrollo de un „Plan de Igualdad“. En España, el IV Plan por la Igualdad (2003-2006) pone un énfasis especial en la promoción de la perspectiva de género: el artículo 22 afirma que las administraciones educativas implementarán, en el marco de sus competencias, las siguientes medidas para promover la igualdad de género:
 - a) Prestar una especial atención al principio de igualdad entre hombres y mujeres en los planes de estudios y en todas las etapas educativas.
 - b) Rechazar y eliminar los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipados que impliquen discriminación entre hombres y mujeres, especialmente en los libros de texto y otros materiales educativos.
 - c) Incorporar el estudio y la aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas de formación de educadores/as (tanto básica como continua).
 - d) Fomentar el equilibrio entre hombres y mujeres en los órganos de gobierno y control de las instituciones educativas.
 - e) Cooperar con las demás administraciones educativas y desarrollar conjuntamente proyectos y pro-

gramas que fomenten la concienciación de género y profundicen en los principios de coeducación e igualdad real entre los hombres y mujeres de la comunidad educativa.

- El desarrollo de un „sistema de control de género“. Definir primero los objetivos; aplicar instrumentos de análisis; en base al análisis de género: (re)definir los objetivos de una manera más concreta; planificar la implementación; implementación; seguimiento; evaluación y eventual ajuste de los objetivos.
- Transferir los resultados de la investigación de género a la formación de educadores/as. Llevar a cabo actividades de investigación e innovación en temas de género, en el marco de los programas de formación superior para profesores/as de educación infantil. Alternativamente, debería realizarse un análisis detallado de los conocimientos sobre género e igualdad de género para cada asignatura de dichos programas.

En Noruega, las entrevistas con profesores/as, estudiantes y jefes/as de estudios de los programas de formación superior para profesores/as de educación infantil confirman la necesidad de renovar los conocimientos sobre género e igualdad de género. Estos conocimientos no constituyen un área clave para la administración de ninguna de las instituciones en las que se realizaron las entrevistas. Se realizan actividades de investigación y desarrollo en temas de género en diversos programas de formación superior para profesores/as de educación infantil, pero estas actividades no reciben la consideración que podrían tener. Hay una necesidad de entornos académicos más amplios, relacionados con el género y la igualdad de género, en diversos programas de formación superior para profesores/as de educación infantil, que no deben desvincularse del contacto con los CEIs. Parece existir la necesidad de fomentar y dar visibilidad a las investigaciones de género en las distintas asignaturas. Alternativamente, debería realizarse un análisis detallado de los conocimientos sobre género e igualdad de género para cada asignatura en los distintos niveles de los programas de formación superior para profesores/as de educación infantil. La perspectiva de género y la igualdad de género deben estar incluidas en los nuevos libros de texto y planes de estudios.

- La institución de formación debe contribuir a cambiar la imagen de la profesión (profesionalización de la profesión). La educación infantil no debería verse como una profesión de mujeres (lo que implica bajo prestigio, bajos salarios y la atribución a las mujeres de las actividades de atención y cuidado). En Dinamarca este trabajo tiene mucho prestigio, está bien pagado y no es de fácil acceso para cualquier candidato/a. Mejorar la imagen de los/las profesores/as de educación infantil y eliminar el estereotipo predominante de que se

trata de una profesión de mujeres supondrá un gran reto tanto para los países como para las sociedades.

Implementación a nivel del personal

- Establecimiento de un „Comisionado para la Igualdad de Oportunidades“. El informe español afirma que en un 72% de los centros españoles no hay nadie específicamente a cargo de este área; el 6,2% de los centros están en curso de introducir esta responsabilidad, y en el 21% hay una persona o un comité que se encarga de ello (Romero, Abril, 2008).

- Y/o creación de „equipos de género“.

Un equipo de género está formado por dos o más profesores/as particularmente interesados/as en la implementación de objetivos políticos y educativos de género en el centro de formación superior. El equipo de género desarrolla e inicia estrategias de género y de perspectiva de género, verificando su implementación en el centro, lo que podría ser un posible método de intervención avanzada en los centros de formación de educadores. El análisis de las encuestas llevadas a cabo en Alemania demuestra que un equipo de género puede alcanzar distintos objetivos políticos y educativos de género si los/las profesores/as tienen una mentalidad abierta en lo referente a los temas de género.

- Mejorar las cualificaciones de género de los/las profesores/as (recomendación de los informes alemán, lituano, español y noruego).

En Lituania, la nueva regulación del Ministerio de Ciencia y Educación para integrar la igualdad de género en los programas de estudio ha dado pie a la introducción de cursos de cualificación en género para profesores/as.

Los programas de estudio de las universidades y centros de formación superior se elaboran de acuerdo con el estándar nacional para la educación infantil. Cada año pueden introducirse pequeños cambios en el programa, en base a la situación en cada momento y a la opinión de los expertos. El Ministerio de Ciencia y Educación es responsable de renovar los estándares formativos de los/las profesores/as de los CEIs, y normalmente los centros de formación superior deben cumplir estos estándares. Los temas de igualdad de género deben incluirse en los nuevos programas, constituyendo uno de sus componentes más importantes. De momento, este estándar tiene un carácter de recomendación (no es vinculante), por lo que la inclusión de temas de igualdad de género en el programa y la manera de presentarlos dependen de los/las responsables y profesores/as de los centros de formación superior. En principio, los programas de estudio deberían basarse en el principio de heterogeneidad, es decir, deberían contemplar la diversidad de géneros, lenguas, talentos, razas, reli-

giones y nacionalidades.

En la educación infantil no deberían hacerse distinciones entre niños y niñas, lo que incluye tanto la formación como el juego (por ejemplo, niños y niñas pueden jugar juntos con coches o muñecas). La formación de los conceptos de feminidad/ masculinidad en la infancia depende en gran medida del entorno. La familia parece favorecer de forma significativa los contextos estereotípicos, pues en Lituania las investigaciones demuestran que los padres tienden a seguir y apoyar los estereotipos.

- Las instituciones de formación superior también deberían ofrecer cursos de actualización en género para profesores/as.

En el marco de una estrategia de perspectiva de género, los centros de formación superior deberían contribuir a aumentar la reflexión sobre temas de género por parte de los/las estudiantes, así como sus competencias de género. El departamento de Educación de la región de Kaunas está colaborando con el Centro de Cualificación Pedagógica de Kaunas, que organiza cursos de formación para educadores/as. Los cursos de este Centro se centran en aspectos de metodología, planificación y organización del trabajo. Normalmente se elige un tema de acuerdo con las peticiones expresadas por los/las profesores/as participantes en los cursos: la mayoría de las veces se trata de problemas relacionados con la comunicación y con el comportamiento de los niños/as. El departamento de educación de la región de Kaunas supervisa al grupo metodológico de los CEIs, que se ocupa de las actividades metodológicas de los CEIs de Kaunas. Se trata de un órgano de deliberación, que analiza modos de mejorar en el trabajo, qué innovaciones deberían introducirse, y qué medios deberían preverse e implementarse para resolver los problemas. El grupo está formado por los directores y subdirectores de los CEIs, y organiza reuniones mensuales de acuerdo con un plan de trabajo anual. También organiza seminarios, exposiciones, conferencias y debates, y elabora distintas publicaciones y recomendaciones. Este grupo metodológico se divide en doce subgrupos formados por profesores/as que enseñan materias específicas. Estos grupos se han creado sólo en Kaunas y han tenido éxito, en el sentido de que los propios CEIs suelen tomar la iniciativa para resolver determinados problemas o analizar cuestiones concretas. Existen grupos dedicados a la formación en valores, a la seguridad de los niños/as, a su desarrollo, a niños/as con problemas sociales, a la formación en arte, música, educación física y movimiento... Estos grupos metodológicos constituyen un buen ejemplo de cómo difundir con eficacia la información sobre medios y métodos que pueden usarse para implementar la igualdad de género en los CEIs.

- Recursos financieros y temporales para la implemen-

tación de la perspectiva de género.

- Intercambio y *networking* con otros centros de formación superior.

Implementación de estrategias para aumentar la proporción de hombres en la educación infantil

En todos los países participantes en el proyecto Gender Loops, las universidades y los centros de formación superior que enseñan a futuros/as profesores/as de educación infantil afirman estar interesados en aumentar el peso de los estudiantes de sexo masculino.

- Debería haber no sólo estrategias para aumentar la proporción de hombres, sino también un plan estratégico con medidas de control y seguimiento.
- Los potenciales alumnos de sexo masculino podrían acogerse a cuotas o medidas especiales.

Los jóvenes que sacan buenas notas no suelen optar por especializarse en educación infantil. El número de solicitudes para cursar estos estudios se ve afectado por actitudes estereotípicas: así, los potenciales alumnos de sexo masculino podrían acogerse a cuotas u otras medidas especiales. Según el CEDAW, ello no supondría una violación de los derechos humanos, sino un caso de discriminación positiva.

- Fomentar que también los profesores de sexo masculino enseñen materias de carácter educativo y psicológico.
- Emplear a más profesores de sexo masculino. Para que más hombres quieran trabajar en este campo puede recurrirse a campañas y acciones de carácter social, y a aumentos salariales. Para evitar la homogeneidad del personal docente durante los períodos en prácticas de los estudiantes, las prácticas deberían llevarse a cabo en centros que contaran con profesores de sexo masculino. Los padres podrían implicarse colaborando, llevando a cabo tareas educativas y atrayendo a más hombres para satisfacer las necesidades de sus propios hijos.
- En Alemania, la red *Neue Wege für Jungs* („nuevos caminos para chicos“) coordina, da apoyo e impulsa proyectos regionales dirigidos a chicos de 10 a 16 años. Estos proyectos plantean preguntas sobre planes de vida y profesionales, incitan a la reflexión en torno a los roles de género, y abordan la ampliación de las competencias sociales para incluir la sensibilidad de género.
- Organización de eventos informativos en los que los chicos están expresamente invitados.
- En sus relaciones públicas, los centros de formación superior deberían subrayar que ser profesor/a en educación infantil es una profesión seria e interesante, también para los hombres.
- Transferencia de experiencias del extranjero.

Los CEIs de Francia y Suecia han implementado los programas sobre neutralidad de género. En el *EFA Global Monitoring Report* elaborado por la UNESCO se menciona que en los CEIs daneses la proporción de hombres es del 20%. Estos resultados pue-

den deberse a una actitud social positiva ya formada y al apoyo del Estado. Para romper los estereotipos hay que implementar unas acciones publicitarias de carácter social activas, que eduquen a la sociedad y contribuyan al cambio de actitud.

Implementación práctica

- El género debería integrarse como tema transversal en el plan de estudios.

Para que los/as estudiantes puedan abordar temas de género e igualdad de género al empezar a trabajar en centros de educación infantil, tienen que haberlos tratado en su formación superior. Un principio básico de las actividades de igualdad de género que se llevan a cabo en Noruega es la „perspectiva de género“, por la que los temas vinculados al género son no sólo un componente importante de los programas de formación superior para profesores/as de educación infantil, sino que se integran en estos programas de forma transversal.

Hay una diferencia entre el plan de estudios nacional de los programas de formación superior para futuros/as profesores/as de educación infantil y la estrategia nacional de perspectiva de género. De las diez asignaturas que componen el plan de estudios, el género se menciona en sólo dos de ellas: ciencias de la educación (pedagogía), la más importante por número de créditos, y estudios sociales. Una de las preguntas clave del estudio era si los/las profesores/as tenían la impresión de que el género y la igualdad de género se abordaban únicamente en estas dos asignaturas, las únicas para las que el plan de estudios marco menciona la perspectiva de género. La mayoría de las asignaturas abordaban de manera explícita temas relacionados con el género y la igualdad de género. La impresión general es que el género y la igualdad de género son temas que se tratan en ciencias de la educación y ciencias sociales.

- Seminarios obligatorios sobre temas de género. La organización de seminarios obligatorios sobre temas de género garantiza que los/las estudiantes aborden estas cuestiones durante su formación profesional. La práctica habitual de ofrecer estos seminarios con carácter opcional significa, por un lado, que muchos/as estudiantes pueden acabar su período de formación profesional sin aprender competencia de género alguna o sin aprender nada relacionado con el género. Los seminarios obligatorios sobre temas de género también señalan de forma inequívoca al mundo exterior que los centros de formación superior se toman en serio los temas de género.
- Integrar el género en las etapas prácticas de la formación. En las prácticas, los temas de género suelen limitarse a las observaciones que hacen los/las estudiantes de

las rutinas de juego y trabajo de niños y niñas. Los/las futuros/as profesores/as no suelen recoger datos de forma sistemática sobre el centro escolar y su estructura de género, la introducción de la perspectiva de género, los roles de género de las familias, los estereotipos que niños y niñas reproducen, etc. La perspectiva de género debe introducirse sistemáticamente en las etapas prácticas de formación profesional de los futuros/as profesores/as de educación infantil.

- Los centros de formación superior deberían ofrecer materiales formativos sobre género. Los materiales pueden agruparse en las siguientes categorías: material audiovisual, libros y cuentos para niños, revistas y materiales preparados por los propios centros. Los materiales pueden proceder de distintas comunidades o asociaciones. En el caso español, sería el caso del Instituto de la Mujer de la comunidad autónoma correspondiente, ADAVAS, Entiendes, Coordinadora Gay y Lesbiana, etc. Los materiales también pueden proceder de proyectos concretos (como el español Harimaguada o el vasco Urtxintxa Hezitzaile Eskola). Además de toda esta información, los centros de formación superior que forman a especialistas en educación infantil pueden usar sus propios materiales. Los centros también pueden suscitar interés por los temas de género organizando charlas y conferencias, o con asignaturas opcionales con una duración de 4 ó 5 sesiones.
- Interacción de docencia y práctica. El intercambio (institucionalizado) de conocimientos y experiencias de género entre docencia y práctica posibilita el aprendizaje y la aparición de sinergias en la formación sobre género. La transferencia de conocimientos y experiencias entre docencia y práctica, o entre práctica y docencia, es particularmente importante porque, en su conjunto, se han obtenido muy pocos conocimientos de experiencias prácticas en el área de la formación elemental sobre temas de género. Así, profesores/as y educadores/as tienen que „confiar“ en unas pocas experiencias buenas (y malas) en formación en género. Las visitas de estudiantes a centros que funcionan desde una perspectiva de género, y que regularmente organizan las universidades, constituyen un buen ejemplo de proyecto de interacción.

Referencias:

Comisión Europea (Ed.): *100 words for equality. A glossary of terms of equality between women and men*, 1998.

Romero, Alfons; Abril, Paco (2008) “Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (11/3) <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/30/1087>

Capítulo 3

Marco metodológico y didáctico

A partir de finales de los años 1980 ha aumentado significativamente la valoración de las políticas de los centros de educación infantil que reflejan las diversas identidades culturales de los niños/as y sus familias, tanto en la práctica como en los planes de estudio. En la actualidad, esta apertura al pluralismo existente en la vida de los niños/as es una característica central de las distintas filosofías que, en términos generales, forman la base de la educación in-

fantil en los países occidentales (Dahlberg *et al.*, 1999; Robinson y Jones Díaz, 2006). Uno de nuestros objetivos es incluir estas filosofías de inclusión, diversidad y democracia en la práctica diaria de los CEIs, a través de un cambio en el programa de estudios de los/las futuros/as profesores/as de educación infantil. En este capítulo proponemos un marco didáctico y metodológico para la formación básica de estos/as profesionales.

3.1 El proceso de docencia/ aprendizaje centrado en competencias

La uniformización de los estudios universitarios en el seno del espacio europeo incluye el establecimiento de un nuevo paradigma de enseñanza centrado en los/las estudiantes y la adquisición de competencias. Incluso cuando la formación de los/las profesores y educadores de educación infantil no se lleva a cabo en universidades y por tanto no está formalmente sujeta a la política comunitaria mencionada, como sucede en Alemania, creemos que las implicaciones de este concepto siguen teniendo validez. Desde este enfoque, el concepto de competencia es el punto de partida del proceso de docencia/ aprendizaje. „Competencia“ es la capacidad adquirida de llevar a cabo adecuadamente una determinada tarea, deber o rol. Un alto nivel de competencia es un requisito previo para alcanzar logros. Las competencias se caracterizan por dos elementos distintivos: estar relacionadas con una determinada tarea en un contexto específico, e integrar distintos tipos de conocimientos, capacidades y actitudes. Las competencias se adquieren con el „aprender haciendo“, y en contraste con las capacidades, actitudes y conocimientos académicos tradicionales, no son evaluables de forma independiente (Roe, 2002).

Implicaciones educativas de la orientación a competencias

Los cambios en la conceptualización de la educación implican cambios en las estrategias de docencia/ aprendizaje y en las estrategias de evaluación. Así, el uso del término „competencias“ implica los siguientes cambios:

- Un énfasis en las formas activas de aprendizaje, acen- tuando el desarrollo personal de los propios conoci- mientos.
- Un cambio en el paradigma de evaluación, de modo que el/la propio/a estudiante construya su propia respuesta: muestras de trabajo, resolución de proble- mas, análisis de casos, juegos de rol, prácticas labo- rales, etc.
- A nivel organizacional, un esfuerzo de coordinación y planificación debido a la imposibilidad de desarrol- lar y evaluar las competencias independientemente en cada asignatura (Rodríguez Espinar, 2000).

Competencias de género de los/las profesores/ educadores de educación infantil

Si partimos de la premisa de que el paradigma de la enseñanza abraza el concepto de competencias, resulta importante presentar las competencias específicas de género como un contenido transversal de todas las asignaturas incluidas en la formación básica de los/las profesores/ educadores de educación infantil.

Proponemos las siguientes competencias como temas transversales a incluir en la formación de estos profesionales, quienes deberían estar capacitados para:

- identificar problemas y retos relacionados con el género; la concienciación sobre temas de género es esencial para el trabajo de un/a profesor/a de educación infantil.
- planificar, preparar, ejecutar, valorar y evaluar eventos de aprendizaje y desarrollo relacionados con el género, para grupos y personas individuales (dimensión didáctica de la enseñanza de género).
- planificar, desarrollar, implementar y evaluar estrategias de desarrollo y cambio relacionadas con el género (y con la gestión de los centros de educación infantil).
- diseñar, desarrollar, coordinar y evaluar el trabajo en proyectos relacionados con el género en colaboración con las familias y los agentes sociales (dimensión social y comunitaria del trabajo en educación infantil).
- respetar la individualidad y la diversidad; los niños/as deben valorarse por lo que son, y las diferencias entre ellos deben valorarse como activos y celebrarse.
- creer en el objetivo de la igualdad de oportunidades y en la no discriminación; creer que todos los seres humanos tienen derecho a disfrutar del derecho humano básico de la igualdad de oportunidades, sin limitaciones por prejuicios de género, orientación sexual, raza, discapacidad, edad o religión, es fundamental en educación infantil.
- fomentar el *empowerment* o capacitación y la autoafirmación; los profesionales de la educación infantil deben esforzarse por eliminar las desventajas de género en las organizaciones y en la sociedad en general.
- reflexionar sobre su práctica y su desarrollo profesional; para ser efectivos, los profesionales de la educación infantil deben evaluar de forma continuada su propia práctica y sus logros en términos de género.
- analizar los conceptos clave relacionados con los discursos de género, entre ellos: relaciones de poder entre géneros; masculinidad hegemónica y feminidad; sexo, género y orientación sexual; transversalidad y diversidad.
- identificar y analizar las influencias sobre la formación de la identidad de género personal (por ejemplo, socialización de género, cambios en el concepto de uno mismo, familia, cuerpo, sexualidad, orientación sexual orientación).

Objetivos de los métodos y didácticas para la enseñanza de temas de género

La enseñanza de temas de género precisa de unos métodos y didácticas especiales, con el objetivo de:

- despertar la curiosidad de los/las estudiantes sobre temas de género:
 - la experiencia demuestra que los/las estudiantes no están necesariamente hambrientos de conocimientos en lo relativo a temas de género; la falta de interés y la resistencia a los temas de género se deben, entre otros, a estereotipos, a las propias ideas tradicionales de identidad de género y al bajo perfil de los temas de género en la educación elemental; no tiene sentido justificar normativamente ante los estudiantes la enseñanza de conocimientos de género; los/as estudiantes no necesariamente aumentan su receptividad a los temas de género porque sus profesores/as dirijan su atención a una sociedad injusta en términos de género; para muchos estudiantes, la igualdad de oportunidades es „una cosa del pasado“. (Informe alemán, páginas 9/10.) Esto también lo demuestra la siguiente afirmación incluida en el informe español: „Cuestiones de género, qué aburrido. Mucha gente piensa que ya es igualitaria.“
- relacionar los temas de género con las biografías y la vida personal de los/las estudiantes:
 - si los/las estudiantes son conscientes del impacto/ importancia del género en su vida personal, aumentará su receptividad a las prácticas sensibles al género.
 - si los temas de género se relacionan con las experiencias personales, los/las estudiantes recordarán más fácilmente los temas de género que aprendieron en los centros de formación.
- permitir que los estudiantes traduzcan sus conocimientos de género en una actitud omnipresente en su trabajo con los niños/as, en lugar de constituir una simple caja de herramientas de „conocimientos escolares“ a la que sólo se accede con propósitos específicos.

3.2 Principios básicos de los métodos y didácticas para la enseñanza de temas de género

La enseñanza orientada a los estudiantes (es decir, teniendo en cuenta los intereses de los/las estudiantes de ambos sexos) se basa en:

- La máxima participación posible de los/las estudiantes
- Una comunicación basada en el diálogo
- La autorreflexión
- La reflexión sobre el proceso de aprendizaje
- La aceptación y apreciación de los esfuerzos y resultados de los/las estudiantes (teniendo en cuenta la baja aceptación y apreciación social de la profesión de „educador/a“, creemos que es importante crear un ambiente de apreciación en los grupos de estudio, de modo que se reconozca el trabajo/ los esfuerzos de los/las estudiantes).

Relación entre los temas de género/ la teoría y las experiencias prácticas

Los informes alemán, noruego y español subrayan que los temas de género deberían integrarse en los períodos en prácticas. „La perspectiva de género debe introducirse sistemáticamente en su formación práctica“ (informe español). En las universidades, un debate sobre el género demasiado teórico no da pie a reflexionar sobre los estereotipos y el plan de estudios oculto (informe español).

Los períodos en prácticas tienen como propósito integrar los conocimientos teórico/ prácticos de los/las estudiantes en un contexto real, introducirlos en la práctica profesional, avanzar en su conocimiento práctico de los centros de atención a la infancia y, por último, permitirles formarse sus propios criterios sobre las dimensiones de la educación infantil

La gran mayoría de las prácticas incluye guiones de trabajo que orientan a los/las estudiantes durante su estancia en los centros de educación infantil (guías de observación, recomendaciones de trabajo, etc.). Queremos subrayar la necesidad de incluir elementos de género en dichas guías de observación:

- Para analizar la propia organización (organización de los centros de educación infantil desde una perspectiva de género).
- Para analizar las prácticas educativas de los centros de atención a la infancia.
- Para analizar el comportamiento de niños y niñas en el patio.
- Para analizar las relaciones con las familias.

Además, el informe alemán subraya la productividad de las interacciones entre docencia y práctica:

„El intercambio (institucionalizado) de conocimientos y experiencias de género entre docencia y práctica posibilita el aprendizaje y la aparición de sinergias en la formación sobre género. La transferencia de conocimientos y experiencias entre docencia y práctica, o entre práctica y docencia, es particularmente importante porque, en su conjunto, se han obtenido muy pocos conocimientos de experiencias prácticas en el área de la formación elemental sobre temas de género. Así, profesores/las y educadores/las tienen que „confiar“ en unas pocas experiencias buenas (y malas) en formación en género. Las visitas de estudiantes a centros que funcionan desde una perspectiva de género, y que regularmente organizan las universidades, constituyen un buen ejemplo de proyecto de interacción“. (Informe alemán, página 7.)

Una enseñanza orientada a los/as estudiantes

- La creación de un espacio de aprendizaje centrado en el alumno

„El aprendizaje de competencias de género exige un „espacio de aprendizaje“ en el que los/las futuros/as educadores/as puedan compartir sus experiencias y conocimientos, acumular experiencias y aprender de ellas, de forma independiente, sin temores, abiertamente, críticamente (con uno/a mismo/a) y de una manera motivada.

Abordar el tema del género, se trate de debates sobre la perspectiva de género o sobre la igualdad de los sexos, requiere de un „espacio para la acción y para tratar el tema“, en el que los/las estudiantes puedan poner en común tanto sus teorías e ideas (normalmente muy diferentes) sobre hombres y mujeres, como sus biografías personales de género. El trabajo en pequeños grupos ofrece buenas oportunidades para ello. En comparación, un modelo de „lecciones presenciales“, fuertemente orientado a la enseñanza frontal de conocimientos, puede ser contraproducente.“ (Informe alemán, páginas 7/8.)

- Sesiones/ talleres de reflexión
En los talleres de reflexión, la auto-reflexión puede conseguirse a través de dinámicas de grupo, métodos socio-afectivos, juegos de rol, crítica y debate. (Informe español.)
- Tener en cuenta la situación particular de los estudiantes de sexo masculino

Los informes lituano y noruego afirman que muchos estudiantes de sexo masculino abandonan la formación, y que no existen apoyos especiales dirigidos a estos alumnos. Así pues, en el contexto de la enseñanza parece importante „motivar y dar apoyo a los estudiantes de sexo masculino“ teniendo en cuenta su situación particular. (Por ejemplo, el informe lituano afirma que los estudiantes de sexo masculino deberían hacer sus prácticas en CEIs con educadores de su mismo sexo.)

Los estudiantes de sexo masculino requieren de una preparación especial antes de trabajar en centros de educación infantil, para aprender a tratar, a nivel tanto personal como profesional, los diversos requisitos y atributos relacionados con el género.

En la práctica, la experiencia demuestra, por ejemplo, que la gente suele pensar que los hombres son incapaces de trabajar con niños/as pequeños/as, y a menudo los hombres se enfrentan a la acusación latente de que quieren abusar de los niños/as. Uno de nuestros entrevistados describe el siguiente atributo de género, con el que se suele caracterizar a los hombres:

„Los hombres necesitan apoyos. Suele verse como algo simplemente ridículo que un hombre entre en un campo dominado por las mujeres como éste, tan asociado a la feminidad tradicional que los hombres han de asumir el papel del „gallo en el gallinero“, han de jugar a fútbol o han de trabajar con los niños/as con los que nadie más quiere trabajar. (...) Un educador de sexo masculino de 25 años de edad no tiene otra opción, y se deja caer en el papel del hijo, el príncipe. Conozco a muchos hombres que han abandonado esta profesión.“ (EF1)

El trabajo biográfico en seminarios homogéneos en género o en pequeños grupos ³ constituye una oportunidad para que los hombres se preparen para estos requisitos relacionados con el género, „fortaleciéndose“ para trabajar en centros de educación infantil. (Informe alemán, página 10.)

Así pues, teniendo en cuenta las dificultades que sufren los estudiantes de sexo masculino, los/las profesores/as deberían ser extremadamente cuidadosos/as con la exigencia de demostrar la idoneidad personal que se plantea a los estudiantes de sexo masculino: parece que éstos reciben más atención tanto positiva como negativa, y que los hombres deben demostrar su capacidad en todos y cada uno de los casos. (Informe noruego.)

El uso de materiales y recursos didácticos sensibles al género

- El 38% de los centros de formación carece de recursos didácticos sobre género, algo que resulta sorprendente dada la gran cantidad de materiales disponibles. El 64% carece de recursos didácticos sobre diversidad sexual. (Informe español.) Una de las grandes tareas de un proceso de perspectiva de género sería proveer a los centros de formación con materiales adecuados para abordar los temas de género en la formación de los futuros/as profesores/as y educadores/as de educación infantil, así como en su trabajo práctico con los/las niños/as.
- Además, es importante crear nuevos materiales, dirigidos a centros de formación, que muestren a hombres ejerciendo de educadores. (Informe español.)

Otras recomendaciones

• Estudio basado en la investigación

El método de estudio basado en la investigación ha demostrado su valor con la experiencia. En este caso, los/las estudiantes se ven a sí mismos/as como investigadores que se plantean sus propias preguntas de investigación en relación al género, intentando darles respuesta.

En una primera etapa, los/las estudiantes tienen la posibilidad de expresarse sobre determinados temas de género, presentando sus teorías „populares“ y planteando preguntas para la investigación.

En la segunda etapa, los/las estudiantes pueden poner a prueba esas teorías „populares“, por ejemplo a través de la observación o de entrevistas, para hallar respuestas a sus preguntas. En la tercera etapa, los/las estudiantes reciben textos científicos que abren nuevas vías teóricas y empíricas. El proceso de investigación de los/las estudiantes se apoya en procesos de crítica y reflexión en grupo.

Sugerencias y ejemplos para este tipo de investigaciones:

1. Los/as estudiantes pueden plantearse la pregunta de qué efecto tiene la presencia de educadores de sexo masculino sobre el trabajo educativo realizado en los centros de educación infantil, desarrollando para ello un cuestionario estándar para educadores/as y enviándolo a centros de educación infantil que empleen a educadores de sexo masculino.
2. Otra opción prometedora es abordar la pregunta de qué conciencia de los estereotipos y de la sexualidad de los roles de género tienen los/las niños/as de 2 a 6 años de edad.
3. Algunos/as estudiantes han grabado en video a niños/as que leen libros ilustrados, planteándose las siguientes preguntas: cómo los niños/as abordan los libros ilustrados que contienen imágenes de género atípicas; qué conciencia social tienen los/las niños/as del género, y cómo construyen este con-

³ El siguiente artículo se adentra en la situación especial de los hombres en los centros de educación infantil: Engelhardt, Walter Josef (2006): „Onkel Tante Helmut“ oder Welche Erzieher brauchen Kinder? En: TPS, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 8, octubre 2006, 38-42

cepto. Durante su proyecto, estos/as estudiantes se dieron cuenta de que resultaba fácil encontrar libros con personajes femeninos fuertes y emancipados, pero no libros ilustrados protagonizados por chicos „atípicos“.

4. El principio del estudio basado en la investigación también puede aplicarse a la cuestión del trabajo con niñas o con niños. Por ejemplo, los/las estudiantes pueden investigar qué centros de la zona ofrecen actividades/ programas especiales para niñas o para niños, y cómo lo justifican. A continuación, los/las estudiantes visitan estos centros, entrevistando a los/las educadores/a en relación a sus enfoques y experiencias de género.

- **Acceso a los temas de género a través de una definición de educación**

Un modo de que los/las estudiantes tengan acceso a los temas de género es utilizar una definición de educación que subraye la auto-educación de los/las niños/as. Así, la educación (de género) se referirá entonces al proceso por el que niñas y niños crean imágenes de niñas y niños, desarrollan teorías sobre la definición de identidades de género y orientan sus actividades hacia estas identidades. Si los/las niños/as no tienen la posibilidad de generar por ellos mismos imágenes de género diversas y diferenciadas, tenderán a desarrollar unas imágenes simplificadas y estereotipadas que influirán en sus acciones, intereses y elecciones en el futuro. Uno de nuestros entrevistados también habla del „proyecto educativo *Género*“, implicando que aprender a abordar el género y el lugar de uno/a mismo/a en las relaciones de género es uno de los grandes retos que los/las niños/as afrontan en los centros de educación infantil, y que los/las educadores deberían comprender este proceso y su importancia para los/las niños/as. Así pues, una educación sensible al género no debe justificarse necesariamente por las referencias normativas a una sociedad igualitaria en género (ver más abajo), sino por el hecho de que los/las educadores/as tienen el deber profesional de dar apoyo a los niños en el desarrollo sin restricciones de su personalidad.

- **Aumenta la „biologización“**

Las explicaciones biológicamente deterministas dominaron la comprensión de la formación de los géneros hasta mediados del siglo XX, y siguen influyendo hoy en día en los sectores educativos, incluida la educación infantil. El determinismo biológico hace referencia al modo en que la feminidad y la masculinidad se perciben como unas características estables y fijas que se derivan del propio cuerpo biológico y sexuado (incluyendo la determinación de los rasgos psicológicos y de

comportamiento asociados a la masculinidad y a la feminidad) (Alsop et al., 2002). Nuestra investigación muestra que los/las profesores/as cada día se encuentran más con que los/las estudiantes hacen referencia a textos populares o investigaciones científicas que justifican las diferencias de género en las distintas predisposiciones biológicas de hombres y mujeres. En consecuencia, los/las estudiantes emplean las justificaciones biológicas para manifestarse en contra del trabajo educativo de género, con el argumento de que „no hay que cambiar la naturaleza de los/las niños/as“.

Esta justificación biológica debe contrarrestarse con argumentos e informaciones que „promuevan“ una educación sensible al género y que sean capaces de representar la „construcción social de la cultura de dos géneros“ tan convincentemente como sea posible. La referencia al término auto-educación (ver más arriba), el trabajo biográfico y la introducción de textos que discutan las justificaciones biológicas constituyen buenas maneras de „reaccionar“ a los argumentos biológicos de los/las estudiantes.

En este sentido, es esencial recordar que las explicaciones biológicamente deterministas del género se han usado para naturalizar y normalizar unas relaciones sociales, políticas y económicas no igualitarias entre hombres y mujeres.

- **El término „género“**

Nuestra investigación ha dejado claro que los cursos o seminarios sobre temas de género titulados con términos como „género“ o „perspectiva de género“ son menos populares entre los/las estudiantes. Los/las profesores/as de formación superior han observado que los/las estudiantes no eligen los seminarios sobre „género“ o „perspectiva de género“, mientras que los que abordan temas como „trabajar con niñas“ o „trabajar con niños“ suscitan mucho interés. Así pues, es aconsejable evitar el término „género“ en los títulos de los seminarios cuando se trata de atraer a estudiantes (aún) no particularmente interesados/as en debates teóricos sobre el género pero sí en el trabajo práctico con los/las niños/as.

Referencias

Aboud, F. (1988) *Children and Prejudices*, Oxford, Basil Blackwell.

Alsop, R.; Fitzsimons, A. y Lennon, K. (2002) *Theorizing Gender*, Cambridge: Polity Press.

Cantón, I. (2002) „Intenciones u objetivos educativos para una nueva sociedad“. En Rodríguez, M. (coord.). *Didáctica*

General. *Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva:189-219.

Dahlberg, G.; Moss, P y Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood education and Care: Postmodern Perspectives*, Londres: Falmer Press

De Miguel Díaz, M. et al. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0024/ea0024.pdf

Kaomea, J. (2000) „Pointed noses and yellow hair: deconstructing children's writing on race and ethnicity in Hawaii“, en Jipson, J. y Johnson, R (Eds.) *Identity and representación in Early Childhood*, Nueva York: Peter Lang.

MacNaughton, G. (2000) *Rethinking Gender in Early Childhood education*, Sydney: Allen y Unwin.

Robinson, K.H.; Jones Díaz, Criss (2006) *Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for Theory and Practice*, Berkshire, Open University Press.

Rodríguez Espinar, S. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. I Congreso Internacional: *Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, Junio de 2000.

Roe (2002). „What makes a competent psychologist?“ *En European Psychologist*, 7 (3):192-202.

Troyna, B. y Hatcher, R. (1992), *Racism in Children's Lives: A Study of Mainly White Primary Schools*, Londres: Routledge.

Capítulo 4

La cooperación entre la formación superior para profesores/as de educación infantil y los centros de educación infantil

La formación de los profesores/as de educación infantil y los centros de educación infantil guardan una relación simbiótica. La formación debe tener en cuenta el mundo real, como un campo de prácticas que proporciona retos, premisas y tareas que los/las estudiantes deben estudiar y aprender. Por otro lado, los CEIs dependen de los centros de formación superior para cuestionar, desarrollar, renovar y reconstruir tradiciones, métodos y maneras de comprender los fenómenos que se dan en la vida real de los centros.

En sus respectivos campos, la misión y las tareas de la formación superior para profesores/as de educación infantil y de los centros de educación infantil están más o menos claras. La cooperación entre estos dos campos, por otro lado, varía mucho entre países y también en el seno de cada país. No hay legislación que regule esta cooperación, sino sólo „sentido común“, que también nos dice que la cooperación es lo natural y deseable.

Al trabajar el tema de la igualdad de género y del género en general, lo ideal es que ambas partes deseen sinceramente explorar y desarrollar sus conocimientos. Sin embargo, ninguna de las partes debe decir a la otra qué debe estudiar, explorar o desarrollar. No se define en quién recae la responsabilidad de iniciar la cooperación. Ésta puede ser la causa de que las iniciativas personales sean las más habituales – lo que da pie a una cierta arbitrariedad en las prácticas. Por ejemplo, en Noruega, la colaboración entre parvularios y la formación superior para profesores/as de educación infantil demuestra que la igualdad de género es uno de los temas principales en educación infantil; sin embargo, cómo desarrollar los conocimientos y las buenas

prácticas en este campo se deja a los centros y personas que tienen un particular interés en el mismo.

Integración de la perspectiva de género en los planes de estudio

Para evitar esa arbitrariedad, tanto la formación superior para profesores/as de educación infantil como los centros de educación infantil deben implementar la igualdad de género en los objetivos y contenidos de sus planes de estudio. En algunos países esto será algo obvio dada la legislación nacional existente, pero en otros constituirá un importante elemento de innovación. Los objetivos y contenidos también deben abordar la responsabilidad de cooperar y desarrollar la materia junto con otros socios. En este sentido, nuestra experiencia en el proyecto Gender Loops nos dice que este punto es esencial.

Los temas de género aparecen en todas las asignaturas y actividades de la formación de los/las profesores/as, y en todos los aspectos de la vida diaria de los centros de educación infantil. Así, los planes de estudios deben señalar siempre cómo ser consciente de las problemáticas de género en música, en arte, en el juego etc., como soporte y herramienta para ampliar la reflexión de los/las profesionales de educación infantil sobre su propia actuación (ver la Guía de Recursos del proyecto Gender Loops: www.genderloops.eu).

Tres enfoques de la cooperación a iniciativa de la formación de profesores/as

Las prácticas en CEIs constituyen un componente importante de la formación del profesorado de educación infantil. Ya existe una cooperación „obligatoria“ que pue-

de usarse para promover la igualdad de género. Para la cooperación contamos con tres importantes categorías de recursos humanos: los/las estudiantes, los/las profesores/as universitarios/as y los/las profesores/as de educación infantil y sus superiores. El proyecto Gender Loops ha probado estos enfoques y los ha evaluado, con unos ejemplos pensados para que sirvan de inspiración para otros experimentos e ideas, no de cómo *deben* ser las cosas, sino de cómo *pueden* hacerse. En este sentido, somos plenamente conscientes de que hay muchos otros enfoques posibles.

Tres enfoques: (en la web del proyecto Gender Loops puede encontrarse una descripción más detallada de las experiencias, sus contenidos y sus resultados)

1) Trabajo de los/las estudiantes formando parte de cursos teóricos

Los centros de formación del profesorado de educación infantil tienen la oportunidad de enviar a sus estudiantes a realizar prácticas para observar, entrevistar o llevar a cabo tareas educativas (además de los períodos formales de prácticas).

El socio alemán del proyecto Gender Loops describe una completa tarea de aprendizaje para los/las estudiantes – y para los centros de educación infantil implicados. Los/las estudiantes de una universidad de estudios aplicados y de una escuela de formación superior para educadores/as entrevistaron a educadores/as de 13 CEIs, preguntándoles acerca de los temas „perspectiva de género“, „pedagogía sensible al género“ y „trabajo en equipo entre educadores y educadoras“.

Los resultados de las entrevistas cualitativas realizadas en toda Alemania con profesores/as y expertos/as en formación básica y continua para educadores/as demuestran que los/las estudiantes pueden sensibilizarse en temas de género con métodos de estudio basados en la investigación. Los/las estudiantes se ven como investigadores que desarrollan sus propias preguntas de investigación sobre género, intentando responderlas.

2) Cursos de un día de duración para profesores/as de educación infantil y sus superiores/as.

En el ejemplo participaron profesores/as que ejercen de mentores/as de los/las estudiantes del Oslo University College. Naturalmente, este tipo de cursos puede ofrecerse a cualquier centro, y pueden organizarse con formato de conferencia. En el marco del proyecto Gender Loops, la Facultad de Educación del Oslo University College llevó a cabo un análisis de los parvularios que colaboran en la formación práctica del Programa de Educación Infantil, para comprobar si los temas de género estaban incluidos en los planes anuales de estudio de los centros. Uno de

los objetivos del proyecto Gender Loops era aumentar el porcentaje de parvularios que incluyen el género en sus planes de estudio. Se consideró que un curso de un día de duración sería adecuado para que los parvularios fueran conscientes de esta necesidad.

El contenido del curso debe ajustarse a la cultura y el contexto de los participantes. Sin embargo, hay cuatro áreas que deben tratarse, además de dejar suficiente tiempo libre para debates:

- asegurar la implicación personal de los/las participantes mediante la evocación de experiencias vitales y sentimientos vitales de la propia infancia
- analizar la normativa legal y las presiones políticas
- describir las grandes líneas del tema „igualdad de género“
- dar ejemplos de buenas prácticas y metodologías de educación en género (por ejemplo, la Guía de Recursos del proyecto Gender Loops).

Las evaluaciones del curso demostraron que un breve curso como éste puede ser efectivo. La educación en igualdad de género no se consolidará si el centro no la integra en sus planes de estudios: el tema pocas veces se abordará si ello depende de la libre elección de cada profesor/a. Estamos convencidos/as de que, en primer lugar, la igualdad de género debe incorporarse en los planes por escrito; luego, cada centro debe trabajar mediante *mentoring* y cursos para asegurar que cada profesor/a implemente el tema en su trabajo diario.

3) Cursos completos durante períodos más largos, para profesores/as de educación infantil y/o para personal docente asistente. El Oslo University College organizó un curso para personal asistente de sexo masculino, centrado en el género y la igualdad de género. El curso también puede ofrecerse a mujeres o a grupos mixtos de hombres y mujeres. En este caso, el grupo de participantes permitió analizar algunos aspectos de la situación de los hombres en un campo dominado por mujeres.

El curso se denomina Compass, una abreviatura de „**competencias para asistentes**“. El curso aporta 15 créditos a quienes superan los exámenes y están cualificados para realizar estudios universitarios; se organiza en cinco módulos de 2 días de duración; entre cada módulo, el centro organizador guía a los/las mentores/as para garantizar su comprensión del contenido y las expectativas del curso.

Una vez completados los cinco módulos se llevó a cabo una completa evaluación. En conjunto, los/las participantes, sus mentores/as y superiores/as consideraron que el curso constituía un importante factor motivador para la carrera profesional de los participantes en su CEI.

Conclusiones

Parece que tanto en Alemania como en Noruega, los centros de educación infantil apenas demandan cooperar o disponer de cursos o programas sobre igualdad de género. Esto significa que los centros de formación del profesorado de educación infantil tienen que asumir la responsabilidad de incluir la igualdad de género en los programas de cooperación entre las partes.

Sin embargo, las experiencias con las tres iniciativas descritas más arriba son muy positivas, en varios sentidos:

- Los cursos y exámenes plantean preguntas y experiencias que los/las participantes no esperan. Bastantes participantes empiezan pensando que la igualdad de género es algo neutral y técnico, que no les afecta personalmente, una opinión que acaban cambiando.
- Estas iniciativas han logrado que los/las participantes se metieran en el tema, reflexionando sobre él más allá del tiempo estrictamente dedicado al curso/ entrevista. Las iniciativas se basan en unas perspectivas que despiertan emociones y recuerdos que muchos participantes sacan a la luz en debates con compañeros/as, amistades y familiares.
- Las iniciativas también generan resistencia. Los debates que se encuentran con resistencia son una mina de oro que demuestra cómo los valores y las actitudes influyen en la práctica educativa, representando una parte significativa del plan de estudios oculto.

Estas experiencias subrayan lo que hemos apuntado en la introducción: la responsabilidad de explorar y adquirir conocimientos en este campo debe manifestarse de forma clara, tanto en la formación del profesorado como en los centros de educación infantil.

Capítulo 5

El género en los campos de aprendizaje

Este capítulo explica los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje en la formación del profesorado de educación infantil. El propósito no es detallar estos contenidos, sino dar ideas de métodos y perspectivas relacionados con los distintos campos y asignaturas de la formación de profesores/as de educación infantil. El trabajo de un/a profesor/a de educación infantil cubre casi todos los aspectos de qué es ser un ser humano. Y es por esto precisamente que la formación es y debe ser diferenciada y con múltiples facetas. Lo interesante es que los temas de género pueden ser muchas veces un factor clave en muchas de las asignaturas y enfoques de la formación del profesorado. Sin embargo, a menudo esto no se refleja en la enseñanza ni en la planificación.

En este capítulo presentamos ejemplos de cómo la perspectiva de género puede ser relevante, necesaria y útil al integrarla en distintos campos y asignaturas de la formación del profesorado de educación infantil. No es en esencia un ejercicio teórico, pero si se quiere ser un/a buen/a profesor/a de educación infantil en la práctica, es necesario ser consciente de que la perspectiva de género siempre está ahí, y de que hay que tenerla presente en el trabajo con los niños/as.

Si la perspectiva de género se plantea en distintas disciplinas, ello permite que los/las estudiantes perciban líneas y relaciones. Así, es necesario que todos los sujetos implicados en la formación cooperen con las dos asignaturas que realmente examinan en detalle los temas de género y de la igualdad de derechos: las ciencias de la educación y los estudios sociales. Alternativamente, puede recurrirse a otras vías para conseguir que los/las estudiantes perciban

esas líneas. Además, deben aplicarse los conocimientos derivados de las investigaciones de género, y estos conocimientos, siempre actualizados, deben integrarse en las demás asignaturas.

La formación del profesorado de educación infantil debe abordar una realidad amplia y una educación de tipo general. Tradicionalmente el trabajo en educación infantil se ha relacionado con la mujer. Los títulos de los apartados de este capítulo reflejan que la naturaleza y la práctica de la profesión en los CEIs están muy influenciadas por esta atribución a la esfera „femenina“.

Con estas lecturas, queremos inspirar y dar ideas para el trabajo práctico con educadores/as y profesores/as de educación infantil, y para el trabajo de éstos/as en los propios CEIs.

5.1 „Hacer género“ en un sistema cultural de dicotomía de géneros

El género se produce en las interacciones del día a día. En la literatura especializada este proceso se denomina „hacer género“. Sin embargo, el trasfondo social en el que tiene lugar este „hacer género“ así como los conceptos asociados de feminidad y masculinidad difieren claramente en función del momento histórico. Nuestra percepción actual de hombres y mujeres como dos polos complementarios y claramente separados es un producto de los tiempos modernos. Diversos estudios socio-históricos y científico-históricos (ver Duden 1991; Honegger 1991; Laqueur 1993; Hirschauer 1993) demuestran que en el siglo XVIII tuvo lugar un cambio de paradigma, del „modelo de un género“ al „modelo de dos géneros“. La filosofía de los antiguos griegos y romanos ya tenía algo que decir sobre los géneros, suponiendo que mujeres y hombres eran en gran parte similares y que las mujeres eran menos perfectas que los hombres.⁴ Esta perspectiva determinó la percepción social y cultural del género hasta finales del siglo XVII.⁵ Con la Ilustración como fenómeno cultural, político, social y científico, se desarrolló la idea de una diferencia fundamental entre los géneros, una perspectiva que ha estructurado el conocimiento hasta la actualidad. Según Hagemann-White, este orden relativamente nuevo de géneros puede denominarse un „sistema cultural de dicotomía de géneros“ que influye en nuestro pensamiento, sentimientos y percepciones físicas.

Desde entonces, los principales aspectos relativos a las categorías de género se han representado como sigue:

- El modo de pensar dualista de la cultura occidental se refleja también en la separación dualista de los géneros.
- Las diferencias físicas („obvias“) sirven cada vez más para que las ciencias naturales „demuestren“ supuestos antagonismos entre hombres y mujeres.
- Las mujeres se identifican con la naturaleza y las emociones, los hombres con la ciencia y la razón (es decir, con la cultura).
- Dicotomía de espacios públicos y privados: desde ahora, los hombres son responsables sobre todo de fuera del hogar, y las mujeres del hogar.

4 Ya Aristóteles creía que la política era claramente un campo masculino, y que la disposición masculina era más apropiada que la de las mujeres para el liderazgo político (ver Döge/ Meuser 2001, pág. 9).

5 Ver los estudios socio-históricos de Duden 1991a; 1991b; Hausen 1976, así como los estudios científico-históricos de Honegger 1991; Laqueur 1996.

Independientemente de que el modelo histórico de género predominante se base en la similitud o en la diferencia entre géneros, el hombre siempre ha sido considerado el espécimen más perfecto de la humanidad, el absoluto, la medida de todas las cosas, hacia el cual el otro espécimen (la mujer) tenía que orientarse y al que tenía que subordinarse (cf. Beauvoir 1986, del original francés de 1949).

Diversos estudios históricos demuestran que las categorías de género varían a lo largo de la historia y no se basan en características físicas obvias, como las teorías de la calle y algunas disciplinas científicas han mantenido hasta hoy. Además, se ha demostrado que la construcción de las categorías de género no es lineal, sino que el género debe considerarse como una categoría de conflictos; Connell (1999) habla de ámbitos de „política de género“. En este sentido, podemos suponer una „certidumbre a través de accidentes históricos y socio-culturales“ (Bildén 1999, pág. 9), pues un curso diferente de la historia hubiera dado pie a conceptos de género alternativos.

Este enfoque se aparta de las tradiciones teóricas que ven el género como una dimensión biológica o social-dualista, suponiendo que existen unas „identidades“ y unos „roles“ de género naturales. Sin embargo, el comportamiento y la identidad masculinos no se vinculan con un cuerpo biológicamente masculino, y lo mismo puede decirse del comportamiento y la identidad femeninos. „No existe una coherencia obligatoria entre las personas divididas en dos categorías (hombres y mujeres), por un lado, y los constructos de masculinidad y feminidad por el otro“ (ver Armbruster 1995, pág. 68). Sin embargo, este punto de vista teórico no es fácil de comprender, pues el ejercicio de modos de representación y comportamiento femeninos y masculinos empieza desde la infancia más temprana dejando marca, sobre todo de forma inconsciente, en los cuerpos de hombres y mujeres.

Entonces, ¿cómo debemos imaginar el proceso de construcción social del género, el proceso de *hacer género*?

Socialización género-típica a través del „hacer género“

„A socialisation-theoretical gender approach is given in the broadest sense, if the view is directed towards the way in which children and adolescents deal with an environment structured according to gender, developing relatively stable dispositions, characteristics and models of comportamiento. According to the socialisation approach, these are allocated in a gender-typical way and are also appropriate for reproducing a hierarchical gender relationship at the level of interaction“. (Hagemann-White 2002, pág. 145)

Los seres humanos crean su género usando distintos medios y estrategias, como las posturas o el habla, que tienen disponibles como parte de un cierto contexto social y cultural (cf. Connell 2000, pág. 22). Con „hacer género“ se mira al hecho de „hacer“, el proceso activo de crear diferencias de género (Krais 2001, pág. 318). Así, „hacer género“ se refiere a la creación activa de comportamientos apropiados al género, y por tanto socialmente „competentes“ o „razonables“. En consecuencia, los humanos „se crean a sí mismos“ como niño o niña, hombre o mujer, señalando su género. Esto se manifiesta sobre todo en las incontables maneras de expresar el cuerpo humano, pero también usando otras estrategias de producción (por ejemplo, la elección de prendas de vestir), que luego otros/as reconocen como ‚niña/mujer‘ o ‚niño/hombre‘. En este sentido, tanto los diferentes comportamientos en el juego como la orientación género-típica hacia una determinada profesión en etapas más tardías son indicaciones de esta competencia género-típica. Pero también la conexión empíricamente clara entre violencia física y masculinidad podría considerarse como un comportamiento socialmente esperado y „legítimo“ de muchos „jóvenes de sexo masculino en la adolescencia“, dado que „la violencia es (...) una forma de ejercer la masculinidad que no siempre se ve con malos ojos (...). La violencia puede ser incluso una forma de aprobación y un mecanismo de integración en la comunidad“ (Meuser 2005, pág. 18). „Así, las experiencias de violencia en la vida de los chicos se aceptan como „normales“ debido a la división en dos géneros, mientras que las agresiones y formas de violencia de las mujeres se consideran un síntoma de fracaso de socialización. Las heridas y una nariz sangrante en la cara de una mujer, causadas por un hombre, son razones para reclamar protección e intervención, mientras que las mismas marcas en un cuerpo masculino causadas por una pelea entre chicos/ hombres se consideran signos de una exitosa socialización masculina“ (ver Stuve/ Busche 2007; según Hagemann-White 2005, pág. 6).

Las investigaciones sobre la transexualidad juegan un papel central a la hora de conceptualizar la idea de „hacer género“ (Hirschauer 1993, Lindemann 1993). Los transexuales desarrollan una identidad de género que no se

corresponde con su anatomía biológica.⁶ „El análisis del proceso de cambio de los transexuales muestra hasta qué punto la identidad de género y la atribución de género están relacionadas con la interpretación social, más que con las características biológicas“ (Meuser/ Behnke 1999, pág. 52). Hirschauer (1993) describe el complejo proceso de cambio de género en el que participa una gran variedad de personas e instituciones: la persona transexual, sus parientes, médicos, psicólogos, cirujanos estéticos, terapeutas del habla, etc. Hirschauer demuestra la complejidad de la construcción interactiva de la afiliación de género, desde el nacimiento. Lo que los transexuales deben aprender durante laboriosos procesos, al tiempo que olvidan cosas que aprendieron, los niños/as lo adquieren inconscientemente y de una forma casi casual, como parte de su proceso de socialización.⁷

Hirschauer habla de este proceso de aprendizaje como de una apropiación de la competencia de género. „En particular, las competencias de género incluyen tanto el *know-how* de representación como el conocimiento explícito de cómo comportarse y dominar las funciones y habilidades corporales, así como la capacidad de unirse a una conversación sobre la experiencia de ser ‚hombre‘ o ‚mujer‘ „ (Hirschauer 1993, pág. 50). El *know-how* de representación incluye el modo „apropiado“ de moverse, el uso „apropiado“ de gestos, expresiones faciales y tono de voz al hablar, el posicionamiento „apropiado“ en una habitación, conocer cuáles son las ropas „apropiadas“ y el uso „apropiado“ del cuerpo al jugar o trabajar. „Los niños/as aprenden el método de atribución, la representación de las características asumidas por su género, el evitar constantemente el repertorio „equivocado“, pero también la capacidad de comprender las representaciones del otro género“ (ibid, pág. 51). En nuestra cultura dicotómica, los hombres/ chicos y las mujeres/ chicas tienen la responsabilidad de representar su competencia de género, pues en cierto modo a todo el mundo se le pueden pedir responsabilidades por su condición corporal. La falta de una representación „apropiada“ se considera un fracaso o un disimulo. „Un ‚hombre‘ es un reproductor legítimo de imágenes masculinas, más concretamente: un reproductor de imágenes masculinas quien (a ojos del espectador) está legitimado por su representación competente y está obligado a continuar. Por otro lado, se requiere un tratamiento competente y respetuoso de los recursos culturales, que ni se desgaste en incapacidades ‚embarazosas‘ ni del que se abuse ilegítimamente: un comportamiento *camp* se considera una ‚mutilación‘ de los repertorios“

6 Los transexuales cambian su identidad de género; no carecen de ella, aunque subjetivamente sientan que viven fuera del ámbito de una identidad de género (cf. Hoffmann 1997, pág. 141).

7 En este contexto, Bourdieu habla de niños/as que adquieren sus competencias sin saber „realmente“ lo que hacen, porque lo que hacen „tiene más sentido de lo que saben“ (Bourdieu 1979, pág. 179).

(Hirschauer 1993, pág. 52). Ni los chicos/ hombres ni las chicas/ mujeres son conscientes de la construcción social y básicamente variable de la categoría de género, que se percibe como algo biológicamente natural y como un hecho dado. La mayoría de chicos/ hombres y chicas/ mujeres aceptan y reproducen los constructos de masculinidad y feminidad propuestos por la sociedad. Así pues, una de las grandes tareas de la formación del profesorado debería ser revelar los procesos sociales y cotidianos de construcción del género hombre o mujer, pues éste es el primer paso para abordar críticamente las ideas de género tradicionales.

Herramientas prácticas en relación a los temas: socialización de género, trabajo biográfico y autorreflexión

El principal objetivo de las herramientas prácticas I a III descritas a continuación es desarrollar una concienciación de la construcción social de los estereotipos y diferencias de género. Los/las estudiantes descubrirán que las categorías de género se basan en atribuciones y evaluaciones, y que difieren históricamente. También reconocerán que ellos/as mismos/as no están libres de imágenes masculinas y femeninas estereotipadas y de comportamientos estereotipados, como resultado de sus experiencias biográficas durante su propia socialización.

Además, estas herramientas prácticas permiten verificar de qué modo los/las estudiantes perciben el género en el día a día y hasta qué punto ellos/as mismos/as y otras personas han sido capaces de apartarse de los estereotipos. Los/las estudiantes experimentarán que su propio comportamiento género-típico o atípico es variable, y que puede recrearse y renovarse (o no) en interacciones sociales mediante unos procesos de negociación continuos.

Para cimentar en la teoría las herramientas prácticas, recomendamos más inputs sobre la cuestión. Alternativamente, esto puede hacerse al finalizar su puesta en práctica.

Herramienta práctica I

Reflexión sobre una socialización género-típica con la ayuda de la película: *My Life in Pink* (Mi Vida en Rosa) (Director: Alain Berliner; guión de: Alain Berliner y Chris van der Stappen)

La película aborda las demandas que un determinado entorno social impone a un niño de siete años de edad. „*My Life in Pink*“ muestra los medios y estrategias requeridos para ser reconocido como un niño „correcto“. También revela qué se considera como un hecho dado y natural en el día a día, y que por lo tanto permanece escondido. La película habla de la poderosa estructura de la cultura de dicotomía de género señalando que esto está estrechamente relacionado con la cuestión de la orientación sexual. „*My Life in Pink*“ subraya claramente que el género no se crea en un espacio libre de fuerzas („hacer género“), sino en

terrenos conflictivos diarios, como la familia, la escuela, el barrio, la carrera profesional, etc.

Argumento de la película:

„A Ludovic Fabre, de siete años de edad, le gusta jugar con muñecas y quiere ponerse vestidos. Ludovic sueña con una romántica boda con su vecino y amigo Jérôme, pero el entorno en el que vive, en un suburbio de París, no ve con buenos ojos su comportamiento. Sus padres le llevan a un psicólogo, pero esto tampoco es de mucha ayuda. A la familia de Ludovic la ignoran cada vez más en el barrio. Durante una representación de *Blancanieves* y los *Siete Enanitos* en el teatro de la escuela, estalla el escándalo cuando Ludovic encierra a *Blancanieves* en el lavabo para sustituirla en la escena del beso, con Jérôme haciendo el papel de príncipe. Los cimientos de la familia se tambalean con la exclusión que imponen los vecinos del barrio; la exigencia de los demás padres al director de la escuela obliga a Ludovic a cambiar de colegio. El padre de Ludovic pierde su puesto de trabajo, que siempre había considerado seguro, y una mañana la familia descubre una pintada en el garaje acusando a su hijo.“

Valoración de la película

La valoración de la película puede llevarse a cabo en dos pasos. En el primero, los/las estudiantes hablan de sus primeras impresiones, guiados por las siguientes preguntas:

- ¿Qué asocias a esta película?
- ¿Qué temas aborda la película?

Las respuestas deben recogerse y clasificarse en función de su contenido. En un segundo paso, determinados tipos de respuestas se puede abordar con más detalle. Más tarde se pueden reabordar otros temas mencionados.

Posibles preguntas

- ¿Qué reacciones y sentimientos te provoca la película?
- ¿Alguna de las escenas te es familiar? En caso afirmativo, ¿por qué?
- ¿Te ha confundido la película de alguna manera? En caso afirmativo, ¿por qué?
- ¿Qué afirmaciones hace la película en relación a „hacer género“ en una „cultura dicotómica“?

Herramienta práctica II

Reflexión sobre una socialización género-típica usando el método „*Köpfe tauschen*“ (cambiando cabezas)

Christiane Kohrs presenta este método en „*Abenteuer Fairness*“, un manual sobre formación de género publicado por Christiane Burbach y Heike Schlottau en 2001.)

Procedimiento: en un primer paso, los/las participantes elaboran *collages* de imágenes femeninas y masculinas recortando fotografías de catálogos de moda y pegándolas

en dos hojas de papel separadas. Recomendamos que los *collages* se hagan en pequeños grupos („homogéneos en género“). Se pide a los/las participantes que presten una especial atención a la postura, la expresión facial y los gestos de los hombres y mujeres de las fotografías que se han recortado. El *collage* debería incluir fotos de hombres y mujeres de pie, sentados y estirados.

En un segundo paso, los participantes recogen sus observaciones y las anotan junto a los ejemplos.

¿Hay repeticiones en la representación de los hombres y mujeres, en lo relativo a sus posturas, expresiones faciales y gestos?

¿Qué similitudes y diferencias hay entre las representaciones de género, si las hay?

En sesión plenaria puede hacerse una evaluación intermedia, teniendo en cuenta el trabajo en grupos y el tiempo disponible y/o previsto.

En un tercer paso, se seleccionan algunas representaciones de hombres y mujeres que pueden considerarse típicas del catálogo utilizado, de acuerdo con el análisis precedente. Ahora, los/las estudiantes buscan cabezas de mujeres para las fotografías de hombres y cabezas de hombres para las fotografías de mujeres (que se ajusten en tamaño), y las combinan en otro *collage*.

Evaluación y debate de los resultados en grupo

Posibles preguntas:

¿Qué reacciones y sentimientos provocan estas fotografías?

¿Qué imágenes te han confundido y por qué?

¿Qué imágenes te resultan familiares y por qué?

¿Hay expresiones, posturas y prendas de vestir reservadas a un género?

¿Hay expresiones, posturas y prendas de vestir aceptables para todos/as? ¿Cuáles provocan una opinión unánime y en cuáles hay disparidad de opiniones?

Herramienta práctica III

Reflexión sobre una socialización género-típica a través del trabajo biográfico

Procedimiento:

1. Los/las estudiantes dibujan una curva vital en la que introducen y describen brevemente eventos biográficos importantes usando las siguientes preguntas.

Al mirar atrás, centrarse en los siguientes períodos de tiempo:

- Actualmente, como persona adulta
- Adolescencia, desde aproximadamente 14 años de edad en adelante
- Época preescolar

Las siguientes preguntas pueden utilizarse para introducir las biografías en curvas vitales.

¿Cuándo fui consciente por primera vez de que se dirigían a mí como hombre o como mujer, de niña, adolescente, adulto? ¿Cuándo me comporté por primera vez de la manera que correspondía? ¿Cuál fue la reacción ante el hecho de que actuara como corresponde a mi género? ¿Qué mensajes verbales y no verbales utilizaba? ¿Quién me impresionó positiva o negativamente? ¿Qué eventos fueron particularmente importantes? ¿De qué manera tuvo lugar mi sexualización? ¿Cuál fue la reacción ante el hecho de que actuara de una forma sexual?

2. Continuar en grupos de 3: los grupos abordan las curvas vitales de sus componentes

Se llevan a cabo las siguientes tareas:

Una persona empieza a hablar de su vida sin interrupción. (aprox. 15 min).

La segunda persona presta atención al tiempo, escucha y puede hacer preguntas y/o entrar en detalle. Estas preguntas no pueden tener carácter de evaluación. (5 min).

La tercer persona toma notas, puede añadir sus propios pensamientos y sentimientos a lo que escucha, pero no puede evaluar. A continuación entrega las notas a la persona que narró su historia.

Después, se cambian los papeles hasta que todo el mundo ha podido hablar de su vida.

3. Continuación del trabajo en sesión plenaria, una vez finalizado el trabajo en grupos

Mediante una breve representación en escena, se presentan los elementos unificadores y separadores de las historias vitales. Los demás pueden hacer asociaciones libres con lo que ven. En este sentido, no sólo son interesantes las asociaciones e interpretaciones concordantes, sino también las no intencionadas. Después, los/las estudiantes pueden intercambiar opiniones y hacer una evaluación conjunta.

Posibles preguntas de evaluación:

¿Cómo te ha hecho sentir este ejercicio?

¿Qué te ha parecido sorprendente/nuevo?

¿Qué conexiones ves con tus acciones o comportamientos actuales?

¿Qué relaciones ves con tu decisión de convertirte en/ trabajar como educador/a?

4. Por último, los/las estudiantes intercambian opiniones sobre otras ideas que tienen para el futuro:

¿Cómo quiero vivir en el futuro? ¿Solola, en pareja, en un grupo de personas, etc.? ¿Quiero tener niños/as? ¿De qué quiero trabajar? Si tengo niños/as, ¿cómo imagino el reparto de tareas con mi pareja?

Referencias

- Armbruster, L. Christof (1995): „Ende der Männlichkeit“, en: *Widersprüche*, nº 56/57, pág. 63-76.
- Badinter, Elisabeth (1993): *XY La Identidad Masculina*. Madrid. Alianza Editorial.
- Beauvoir, Simone de (1998): *El Segundo Sexo*. Madrid. Cátedra
- Bilden, Helga (1999): *Geschlechtsidentitäten: Angstvolles oder Lustvolles Ende der Eindeutigkeit?*, conferencia nº 37, de la serie de conferencias „Berliner Wissenschaftlerinnen stellen sich vor“ del Central Institute for the Promotion of Women's Studies and Women's Research, Free University Berlin.
- Bourdieu, Pierre (1998): *La Dominación Masculina*. Barcelona. Anagrama
- Connell, Robert W. (2003): *Masculinidades*. Méjico. UNAM
- Döge, Peter/Meuser, Michael (editor, 2001): *Männlichkeit und soziale Ordnung. Neue Beiträge zur Geschlechterforschung*, Opladen.
- Duden, Babara (1991a): *Geschichte unter der Haut*, Stuttgart.
- Duden, Barbara (1991b): *Der Frauenleib als öffentlicher Ort*, Hamburg/Zurich.
- Geulen, Dieter (1989): *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*, Frankfurt a. M.
- Goffman, Erving (1970): *Ritual de la Interacción*. Buenos Aires. Tiempo
- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation männlich, Sozialisation weiblich*, Opladen.
- Hagemann-White, Carol (2002): *Geschlechtertheoretische Ansätze*. In: Krüger, H./ Grunert, C (editores): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen, pág. 143-163.
- Hausen, Karin (1976): „Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben“, in: Conze, W. (editor): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*, Stuttgart, pág. 363-393.

5.2. La pedagogía de género

La pedagogía de género es una rama de la pedagogía que estudia el tema del género. A diferencia de otros objetivos y ofertas pedagógicos, se preocupa sobre todo de identificar las relaciones incorporadas en el requisito social de ser o devenir hombre o mujer. La pedagogía de género quiere dar apoyo a niños/as y jóvenes para que reflexionen sobre los conceptos de masculinidad y feminidad que ofrece la sociedad (cf. Drogand-Strud/ Rauw 2005). El refuerzo de la autoestima en lo relativo al género, especialmente en contexto con otros factores sociales, es un objetivo central de la pedagogía de género. Los/as niños/as y jóvenes se perciben como personas distintas, con sus respectivas características y habilidades, que se valoran igualitariamente. Sus modos de actuar no se valoran en función del género al que pertenezcan (cf. ib.). La persona del/la pedagogo/a es de gran importancia para el éxito de la pedagogía de género. Un análisis del „sistema cultural de dicotomía de género“ y de „hacer género“ es indispensable, así como una reflexión sobre el proceso de género por el cual uno/a se ha convertido en lo que es. Al fin y al cabo, el/la pedagogo/a ofrece oportunidades de identificación y distinción a niños/as y jóvenes, incluso si no es consciente de ello. Además, para poner en práctica una pedagogía de género de una manera reflexiva y profesional, es importante adquirir conocimientos teóricos sobre las diferentes y diversas situaciones vitales de niños/as y jóvenes.

Desarrollo histórico

Los movimientos feministas jugaron un papel central en la génesis de la pedagogía de género. En el mundo de habla alemana, el punto inicial en el desarrollo de estos enfoques de género fue la crítica realizada por algunos/as representantes de la segunda oleada del movimiento feminista de mediados de los años 70 a la pretendida neutralidad de género del trabajo con el eslogan: „El trabajo juvenil es un trabajo de chicos.“ El análisis feminista de la sociedad describía una „cultura de dicotomía de géneros“ de tipo patriarcal, implicando una división del poder a favor de los hombres en lo relativo a la influencia y al acceso a los recursos. En el debate pedagógico, la crítica se centraba en dos niveles: las ofertas de trabajo para jóvenes se orientaban sobre todo a los intereses de los chicos, y el hecho de que tácitamente se tolerara la discriminación y la violencia contra las chicas.

En lo relativo al trabajo juvenil, las feministas desarrollaron el concepto de „trabajo parcial para chicas“ (*parteeili-*

che Mädchenarbeit) a mediados de los años 1980, y ya en sus primeras conceptualizaciones reclamaron los trabajos complementarios de los chicos. Desde entonces han pasado muchas cosas en política de género y en el respaldo político de la pedagogía de género: la pedagogía de género sigue sin ser un tema transversal, pero cada vez está más consolidada.

Temas que ofrece la pedagogía de género

La pedagogía de género ofrece un amplio abanico de temas, dependiendo de los objetivos del trabajo pedagógico, de la asignación institucional, de la auto-concepción y del repertorio de métodos utilizados por el/la trabajador/a pedagógico/a. Los siguientes temas, orientados a los intereses de los niños/as y jóvenes y al objetivo de sensibilizar y reflexionar sobre temas de género, están en el centro de la oferta pedagógica:

- Competencias sociales, auto-percepción, responsabilidad, cooperación
- Escuela, educación, carrera, desempleo
- Compatibilidad de familia y carrera profesional
- Amor y pareja
- Amistad y problemas en grupos de similares
- Conflicto, temor, agresión, violencia
- Debate de las imágenes sociales y propias de hombres y mujeres
- Sexualidad, orientación sexual, relación con el propio cuerpo, violencia sexual(izada)
- Juegos y diversión, más allá de estar en forma y de los deportes competitivos
- Masajes y ejercicios de relajación
- Medios de comunicación, música, intoxicación, alcohol, drogas
- Etc.

Distintas experiencias prácticas demuestran que, en especial, la combinación de trabajo pedagógico orientado a cada asignatura y homogéneo en género, junto con una oferta complementaria de reflexión,⁸ es la que mejor se adapta a las condiciones de socialización y necesidades de los niños/as y jóvenes.⁹ Este hecho da lugar a la aspiración y a la necesidad pedagógica de poder razonar por qué y cuándo se realizan las distintas ofertas pedagógicas.

Pedagogía de género en educación infantil

En Alemania, Lituania, Noruega, España y Turquía, las experiencias y resultados del proyecto Gender Loops demuestran que aún no se ha consolidado una pedagogía que tenga en cuenta el género, o que sólo lo ha hecho en campos muy específicos. Aun así, en Alemania, estos últimos años los temas de género tienen una influencia

creciente en el trabajo de los centros de educación infantil. Tim Rohrmann percibe tres causas para este creciente interés en temas de género: el debate público sobre los chicos como „perdedores en formación“, el debate sobre la calidad y la educación en los CEIs, y la creciente consolidación de la „perspectiva de género“ en los servicios a la infancia y la juventud (cf. Rohrmann 2008, 59f.).

La Guía de Recursos del proyecto Gender Loops describe y da ejemplos de cómo llevar a la práctica una pedagogía de género en los centros de educación infantil. Los textos, herramientas de observación y documentación, y ejemplos de proyectos se dirigen tanto a los profesionales de la educación infantil como a la formación de los/las futuros/as educadores/as. La Guía puede descargarse gratuitamente desde nuestra página web: www.genderloops.eu.

Referencias:

Drogand-Strud, Michael/Rauw, Regina (2005): Geschlechtsbezogene Pädagogik in der offenen Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenbecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden (völlig überarbeitete und erweiterte Auflage).

8 El concepto de „oferta complementaria de reflexión“ se refiere a un entorno co-educativo sensible al género.

9 Esto se refleja en la experiencia de los/las jóvenes, quienes durante mucho tiempo, en su infancia y juventud, organizan sus actividades de tiempo libre en grupos homogéneos en género.

5.3 Diversidad Familiar en la Educación Infantil

“Dado que la mayoría de la gente experimentamos la soledad a través de las lentes de las primeras experiencias de nuestra familia, crecemos creyendo que nuestra familia es parecida al resto de familias. Cuando de niños/as empezamos el colegio, enseguida nos damos cuenta de que nuestras nociones de lo que es normal difieren de las de nuestros compañeros/as. La feliz estampa familiar que representa a mamá, papá y los/as niños/as desayunando felizmente unidos, contrasta con las realidades de las familias monoparentales, separadas, extensas, del mismo sexo o sin hijos/as, e incluso con los hogares unipersonales en los que los lazos más fuertes se establecen con amigos/as y no tiene una raíz biológica”
(Saggers y Sims, 2005:66).

Hoy se reconoce ampliamente que la composición de las familias ha cambiado enormemente hacia un tipo de familia más diversa. Esta diversidad no se debe solo a la estructura familiar, sino también al cambio en los roles de sus integrantes.

A pesar de la diversidad de las formas familiares, de quién compone una familia y de cómo se vive en familia, continúa prevaleciendo una visión tradicional de la familia vista como heterosexual, casada, monógama y compuesta (para que sea exitosa) por padres, madres e hijos/as. Se juzga así, a menudo negativamente, el resto de formas familiares bajo el prisma hegemónico de la familia nuclear (Carrington, 2002).

“Consecuentemente, los valores y perspectivas de las familias diferentes tienden a ser marginalizadas y silenciadas, recibiendo raramente la validación institucional que se da a la familia nuclear” (Robinson y Jones Díaz, 2006:83). En este capítulo se aboga consecuentemente por la inclusión y normalización de la diversidad familiar en la educación infantil.

De la familia a las familias...

Cuando intentamos responder a la pregunta ¿qué es una familia?, es necesario empezar reconociendo que no hay una única manera universal de familia, a pesar de la hegemonía del discurso normalizador de la familia nuclear.

En las sociedades occidentales, el aumento de la diversidad de formas que los individuos eligen para construir sus familias es hoy innegable. Más de la mitad de los/as

europeos/as (el 55%) vive en lo que llamamos una familia tradicional, es decir: un hogar compuesto por una pareja de adultos con niños/as. Aunque este tipo de familia sigue siendo el más común en la UE, se dan cada vez más otras formas familiares. (Eurostat, 2000) Otros cambios sociales relacionados con la familia son: la disminución de los matrimonios, aumento de la edad del primer matrimonio, aumento de la cohabitación y del divorcio, descenso de la fertilidad, aumento de la edad en la que se tienen hijos/as, aumento del número de hijos/as nacidos/as fuera del matrimonio, etc...

El concepto de familia, hasta hace pocos años se concretaba básicamente en aspectos relacionados con vínculos legales, relaciones de consanguinidad, el número de personas que la componían, el reparto y atribución de roles, etc. En definitiva, se ha tendido a definir a la familia desde una perspectiva excesivamente formalista.

El concepto actual de familia, debería substituirse por el de familias. Debe considerar además, los cambios que ha sufrido nuestra sociedad en los últimos años, caracterizados por un elevado incremento del número de separaciones, divorcios, familias monoparentales, homoparentales, homomarentales, con hijos e hijas procedentes de adopciones internacionales, la promulgación de leyes y reformas legales que han admitido el matrimonio y la adopción en parejas homosexuales, el aumento de la edad de la maternidad y el descenso de la tasa de natalidad (Rodrigo and Palacios, 1999).

Como señala Terradellas: “En definitiva creemos que el concepto actual de familia, de familias, se debería caracterizar básicamente por la voluntad y el compromiso de sus miembros de vivir juntos, de hacerlo vinculados a un proyecto de vida que quiere ser perdurable en el tiempo, por los vínculos afectivos que unen a los diferentes miembros y por el establecimiento de unas relaciones de reciprocidad y dependencia entre todas las personas que la integran” (Terradellas, R., 2007:43).

Una definición parecida, que huye de los formalismos en la definición de las familias, es la de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre violencia contra la Mujer, Radhika Coomaraswamy al defender que “... no se debería definir la familia mediante una construcción formalista,

nuclear, la de marido, mujer e hijos/as. La familia es el lugar donde las personas aprenden a cuidar y a ser cuidadas, a confiar y a que se confíe en ellas, a nutrir a otras personas y a nutrirse de ellas”¹⁰.

Pero estas nuevas definiciones más inclusivas de la familia no han sido todavía trasladadas al currículum de los centros de educación infantil. Robinson and Jones Díaz proponen por ejemplo que la educación infantil deconstruya desde un marco feminista postestructuralista los discursos hegemónicos sobre la familia para incluir la diversidad existente en la sociedad: “Las perspectivas feministas postestructuralistas proporcionan un marco útil con el que empezar a ver las familias como constituidas socialmente a través del discurso y como dinámicas y cambiantes (...) Fijarnos en las familias como espacios sociales performativos en los que ocurren representaciones parecidas y diferentes de la familia, proporciona no sólo una mejor comprensión de estas relaciones sociales como más fluidas, contradictorias y contextualizadas, sino también un marco en el que los individuos son actores creativos que *hacen* familia. Es decir, cambia la visión de los individuos como sujetos pasivos que viven en estructuras preestablecidas, a una visión de los individuos como sujetos activos en el proceso de creación y recreación de sus vidas familiares. Entendiendo las familias no como significantes de la exclusión, pero de una manera más flexible y fluida que permite la inclusión de características y procesos no nucleares para la comprensión de la vida familiar” (Robinson y Jones Díaz, 2006:85-86).

Sobre familias con padres/madres del mismo sexo:

El discurso normativo sobre la familia nuclear heterosexual opera de manera que excluye las familias gays y lesbianas como familias apropiadas o exitosas. Investigaciones recientes señalan que las familias de gays y lesbianas son silenciadas a menudo y marginadas en el campo de la educación infantil (Corbett, 1993; Wickens, 1993; Casper et al., 1998; Cahill y Theilheimer, 1999; Robinson, 2002). Estas investigaciones también destacan la importancia de incluir estas familias en el marco de una perspectiva más amplia de la educación sobre la diversidad familiar.

Uno de los estereotipos sobre los hijos/as de gays y lesbianas gira alrededor de la salud mental integral de estos menores, aunque como evidencia Wise (2003):

“Existen suficientes evidencias de que los niños/as con padres/madres del mismo sexo tienen los mismos perfiles psicológicos que el resto de niños/as. Los estudios sobre madres lesbianas y heterosexuales que incluyen indicadores como el estatus psiquiátrico, el concepto de sí mismo, la felicidad y los ajustes globales capacidad y materni-

dad no revelan diferencias entre los dos grupos” (Wise, 2003:26-7).

Un estudio sobre 48 hijos/as en familias con padres/madres del mismo sexo realizado en Gales, concluía que el 44% de los/as niños/as de primaria y alrededor de un tercio de los de secundaria experimentaban insultos y lenguaje homofóbicos (Ray y Gregory, 2001:31). Más que tratar estos temas como aspectos inevitables de estos tipos de familias marginales, los centros de educación infantil deberían trabajar los aspectos que conduzcan a la normalización de la diversidad familiar.

La construcción social de la maternidad y la paternidad

La escuela también reproduce la ideología sobre la maternidad y la paternidad, de manera que también consolida las identidades de género hegemónicas. No existe razón alguna por la cual los hombres no puedan cuidar a sus hijos/as de manera más activa. A pesar de ello en la educación infantil se empiezan a construir los cimientos de la ideología de la maternidad, basada en el rol de cuidadora altruística y la paternidad, basada en el rol de proveedor económico alejado del cuidado cotidiano de los/as niños/as.

La maternidad y la paternidad se construyen a través del género sobre el binario cultural macho/hembra, en el que los significados de la maternidad se definen en oposición a los de la paternidad, basándose en la diferenciación de roles de género. A pesar de lo cual, asistimos al incremento de hombres que empiezan a reclamar y a actuar con otros criterios de masculinidad no hegemónica, participando activamente en sus familias como cuidadores de los/as hijos/as en todos los aspectos de sus vidas (Abril y Romero, 2008).

Tan importante como educar en la diversidad familiar, lo es educar en la diversidad de roles de los diferentes miembros de la familia. Esto implica enriquecer los roles de madre activa en el mercado de trabajo y padre activo en el cuidado de los/as hijos/as y personas mayores; así como un reparto realmente equitativo del trabajo doméstico. Se trata de definitiva de que la educación infantil contribuya a romper con la vinculación entre roles de género y roles familiares.

Implicaciones prácticas en la educación infantil

- Es importante que todas las instituciones implicadas en la educación infantil revisen sus prácticas organizativas, políticas y materiales en términos de analizar hasta qué punto reflejan realmente la diversidad familiar.
- Es necesaria una visión positiva de la diversidad familiar, de manera que todas las formas familiares de los niños/as sean tratadas por igual en los centros de educación infantil.

10 Citado por Claudia Hinojosa y Alejandra Sardá en Consecuencias económicas y sociales de la discriminación contra las lesbianas en América Latina en <http://www.rebelion.org/mujer/031028ch.htm>

- En la práctica esto implica revisar todos los materiales que utiliza la escuela, tanto los directamente educativos, como los formularios, cartas, matrícula y otro material burocrático de relación con las familias.
- Por lo que respecta a los materiales y recursos didácticos es necesario ir incluyendo la diversidad familiar en los ejemplos, cuentos, juegos, etc.
- Incluso es posible trabajar en el caso de material de carácter más tradicional y que perpetúa los discursos de familia nuclear hegemónica y de género. Pueden ser deconstruidos con los/as chicos/as para retar las perspectivas normalizadoras de la familias. También pueden ser utilizadas para identificar relaciones de poder inherentes en los discursos, y para recrear cuentos nuevos y diferentes que representen experiencias familiares y de género múltiples: "los procesos de deconstrucción y reconstrucción son herramientas pedagógicas útiles para desarrollar el pensamiento crítico de los/as chicos/as sobre los discursos normativos y las desigualdades sociales, proporcionando a los/as chicos/as nuevas y diferentes opciones en el mundo" (Robinson y Jones Díaz, 2006:104).
- En los formularios, cartas y otros documentos de relación con las familias sería conveniente utilizar formas inclusivas del tipo "madres y padres" en lugar de utilizar el género "padres". Así como prever la posibilidad de padres homosexuales y madres lesbianas.
- La diversidad cultural de las familias es otro aspecto a considerar en las prácticas educativas del centro (alimentación, excursiones, actividades extraescolares, fiestas, etc.).

Referencias

- Abril, P.; Romero, A. (2008) *Including men into work-life Balance In Qualitative Methods in Psychology Section. The British Psychological Society*:5.
- Cabill, B.; Theilheimer, R. (1999) "Stonewall in the house-keeping area: gay and lesbian issues in the early childhood classroom", in Letts, W.J.; Sears, J.T. (eds) *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Carrington, V. (2002) *New Times: New Families*. Dordrecht, Kluwer Academic.
- Casper, V.; Cuffaro, H.K.; Schultz, S.; Silin, J.G.; Wickens, E. (1998) "Towards a most thorough understanding of the world: sexual orientation and early childhood education", in Yelland, N. (ed.) *Gender in Early Childhood*, London, Routledge.
- Corbett, S. (1993) "A complicated bias", *Young Children*, 48(3):29-31.
- Eurostat (2000) "¿Cómo somos los europeos?: Todos los datos" *Revista Fuentes Estadísticas*, 40 <http://www.fuentesestadisticas.com/Numero40/4y5.htm>
- Mercier, L.R.; Harold, R.d. (2003) "At the interface: Lesbian-parent families and their children's schools", *Children & Schools*, 25(1):35-47.
- Ray, V.; Gregory, R. (2001) "School Experiences of the Children of Lesbian and Gay Parents" *Family Matters*, 59:28-34.
- Robinson, K.H. (2002) "Making the invisible visible: gay and lesbian issues in early childhood education", *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3):415-434.
- Rodrigo, M.J.; Palacios, J. (Coords.) (1999) *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza Editorial.
- Saggers, S.; Sims, M. (2005) "Diversity: Beyond the Nuclear Family", in Poole, M. *Family: Changing Families, Changing Times*, Sydney, Allen and Unwin.
- Terradellas, M. R. (2007): "Noves families, nous estils educatius?" *Families que eduquen*. Ed. CIIMU Institut d'Infancia i Món Urbà:43-44.
- Weeks, J.; Heaphy, B.; Donovan, C. (2001) *Same Sex Intimacies: Families of choice and Other Life Experiments*, London, Routledge.
- Wickens, E. (1993) "Penny's question: 'I will have a child in my class with two mums – What do you know about this?' *Young Children*, 48(3):25-28.
- Wise, S. (2003) *Family Structure, Child Outcomes and Environmental Mediators: An Overview of the Development in Diverse Families Study*, Melbourne, Australian Institute of Family studies.

5.4 La diversidad afectivo/sexual en la etapa de educación infantil

“A pesar la creencia general a creer lo contrario, los temas sobre la igualdad de gays y lesbianas son relevantes para todos los/as niños/as y sus familias, al margen de sus orientaciones sexuales”. (Robinson y Jones Diaz, 2006:166)

Si bien no podemos negar la existencia de alumnado, profesorado y padres y madres homosexuales, lesbianas, bisexuales o transgénicos en nuestras escuelas, seguimos lejos de la normalización social de la diversidad sexual en el aula, especialmente en el ámbito de la educación infantil.

Toda la educación está pensada para niños/as heterosexuales, de manera que se tratan los deseos, las identidades sexuales, las vivencias y actitudes de los chicos/as como heterosexuales. Este planteamiento es, consecuentemente, discriminatorio y excluyente.

Las discusiones sobre este tema toman un cariz especial en el caso de la educación infantil, donde se argumenta que es un tema que debe tratarse (si debe) en etapas posteriores. Se argumenta a menudo que se trata de un tema no apropiado para tratar en una edad tan temprana, que la familia es el contexto en el que estos temas deberían tratarse con los/as niños/as, etc.

“En nuestra investigación con educadores/as infantiles sobre este tema, la sexualidad –especialmente la que afecta a gays y lesbianas- es ampliamente vista como un tema exclusivamente de *adultos*, con muchos/as educadores/as infantiles considerando que los/as niños/as son muy jóvenes para *comprender*” (Robinson y Jones Díaz, 2006:151).

Sólo en el caso de la diversidad familiar, se reconoce la necesidad de un cierto tratamiento del tema: la importancia de reconocer las experiencias familiares de los/as niños/as ha sido uno de los elementos que ha hecho surgir el debate en el ámbito de la educación infantil.

Este capítulo pretende constatar la ausencia de la diversidad sexual en la educación infantil, proponiendo además, algunas fórmulas para su adecuada introducción en los centros de educación infantil.

El capítulo se estructura en tres apartados. Un primer apartado que reivindica la necesidad de introducir la educación sobre la diversidad sexual en la etapa de educación infantil para su consecuente normalización social. El segundo apartado analiza la forma actual que toma la educación sobre la diversidad sexual, constatando que lo hace bajo el prisma del heterosexismo y la homofobia. En el tercer apartado se proponen fórmulas de inclusión de la

diversidad sexual en la etapa de educación infantil, tanto a través del currículo oculto como del currículo formal.

La normalización social de la diversidad sexual en el aula

Diversos estudios muestran que las tasas de suicidio entre los jóvenes homosexuales son mucho más elevadas que las de los heterosexuales (Halpert, 2002; McDaniel, Purcell y D’Augelli, 2001)¹¹. No podemos continuar negando la existencia de la diversidad sexual en nuestra práctica educativa. No hay razones que justifiquen que los jóvenes homosexuales tengan que vivir su diferencia como un problema, como un proceso traumático porque la escuela les ignora. El sistema educativo tiene pues, el deber y la obligación de normalizar esta diversidad sexual.

Inspirados por el ejemplo de las minorías étnicas y por las mujeres para incluir la diversidad cultural y de género en las aulas, homosexuales y lesbianas han empezado a reclamar:

- Que las identidades de los homosexuales, lesbianas y transgénicos sea vista como parte normal de la diversidad de los centros de educación infantil.
- Que se ataque de raíz por parte de los centros de educación infantil el acoso homofóbico que sufren algunos niños/as.
- Un cambio en el currículo para introducir la diversidad sexual en todas las áreas.

Se pide, en definitiva, la normalización social de la diversidad sexual en el aula.

El heterosexismo y la homofobia en la educación infantil

Sabemos que las identidades sexuales y de género no vienen dadas biológicamente, sino que son creadas y recreadas a través de prácticas institucionales. En este sentido los centros de educación infantil pueden ser vistos como un lugar de producción de identidades de género y sexo y no sólo como una agencia que de manera pasiva refleja las relaciones de poder dominante. Investigación reciente sobre masculinidad ha contribuido a este debate poniendo de relieve que también los chicos están sometidos a

¹¹ Como evidencia Halpert, S. (2002) estas mayores tasas de suicidio no se deben en sí a la orientación sexual, sino a la homofobia y prejuicio que estos adolescentes sufren.

presiones de género y de identidad sexual (Lomas, 2003; Lesko, 2000; Bourdieu, 2000).

La tan extendida idea de que hasta hace poco en la escuela no se trataba el tema de la sexualidad es falsa: la sexualidad ha estado presente siempre. El discurso subyacente sobre la sexualidad que era y continúa siendo proporcionado mayoritariamente por la escuela es la “naturalización” de la heterosexualidad, presentando el resto de variaciones como desviaciones (Epstein, D., 1994; Kehily, M.J., 2002; Lipkin, Mac and Ghail, M., 1996). Esto se ve muy claro en los debates sobre la no necesidad de hablar de sexualidad en los niveles de educación infantil. En el caso de la educación infantil hay un modelo de sexualidad predominante heterosexual que es básico para la hegemonía del heterosexismo, dado que se da durante lo que los sociológicos llamamos primera socialización, que es la más fuertemente enraizada en la conciencia y personalidad de los individuos.

Heterosexismo y homofobia se dan la mano en la etapa de educación infantil. Entendemos por heterosexismo el silencio sobre la heterosexualidad y la presunción de que todo el mundo es heterosexual. Utilizamos el término homofobia para referirnos a los ataques explícitos o no a homosexuales y lesbianas. El heterosexismo acostumbra a actuar en silencio. A menudo se considera que la homofobia implica lo contrario que sea un ataque explícito, pero como parte del heterosexismo, la homofobia también es el silencio y la ausencia. El heterosexismo es homófobo porque no reconoce o discrimina la diferencia:

“La heterosexualidad se convierte en la voz pública, definición y representación de la sexualidad ‘normal’ y ‘natural’. Esta normalización de la heterosexualidad es reforzada por poderosos discursos de género que operan en la dirección de constituir comportamientos socialmente sancionados de masculinidad y feminidad como heterosexuales y que regulan la conformidad de género entre los/as chicos/as y adolescentes. La educación infantil forma parte consustancial de este proceso de normalización y de construcción del binario público-heterosexual/privado-homosexual” (Robinson and Jones, 2006:158).

Esta naturalización de la heterosexualidad tiene otro efecto: su ausencia del currículo.

Incluyendo la diversidad sexual en la educación infantil

La investigación sobre tolerancia racial y sexual ha mostrado que cuanto antes se empieza más se avanza y más profundo es el grado de tolerancia de las personas. A pesar de ello, es necesaria una programación adecuada a las edades con las que estamos trabajando. Se trata de introducir temas relacionados con la afectividad y el género de manera natural. Las investigaciones también han mostrado cómo la capacidad de darse cuenta de lo que pasa en el mundo y de preguntarse sobre el mundo es especialmente fuerte en los primeros años.

Así, en *Challengin lesbian and gay inequalities in educa-*

tion, Akanke (1994) nos pone el ejemplo de una alumna de infantil que le da a su madre la felicitación que ha hecho en clase para el día de la madre. En la felicitación dice “Feliz día de la madre para mi madre y Terry”. La madre se espanta y le pregunta a su hija qué ha dicho la maestra al ver el nombre de Terry. La hija, de manera conspiratoria, le dice: he añadido el nombre en el autobús volviendo hacia casa, por eso lo he escrito con otro rotulador”... La separación de espacios, de lenguaje, de actitud... nos muestra el cambio de registro capaz de realizar por cualquier criatura.

En el proyecto gender loops, en la fase de implementación en los centros de infantil se trabajó con cuentos que trataban la diversidad sexual. Se explicaron una serie de cuentos como ‘Rey y Rey’ y ‘Con tango somos tres’ y se pidió a niños y niñas que dibujaran algún aspecto de los cuentos. La descripción de este método, así como las reacciones pueden consultarse en la página web del proyecto (www.genderloops.eu)

Currículo oculto

El concepto de currículo oculto es utilizado por los científicos sociales para poner de relieve que el aprendizaje sobrepasa las fronteras del currículo oficial y que tiene efectos muy a menudo no apreciados. Los niños/as aprenden también a conformarse o a resistir la cultura oficial de la escuela. Como señalan García y Puigvert (2003) el currículo oculto son todos los aspectos que, sin ser explicitados, ni a menudo debatidos, se transmiten a los y las estudiantes a través de estructuras que subyacen tanto a los contenidos formales, como a las formas de relaciones sociales que se dan en la escuela.

Desde este punto de vista, obviamente, el currículo oculto también puede ser visto en términos de regulación de categorías de sexo y género. Es necesario remarcar, que a pesar de que la educación infantil trabaja de manera transversal el tema de los valores, generalmente no se plantea la inclusión de la erradicación de la homofobia entre sus objetivos. Esto es así, tanto en la programación de la educación en valores, como para la propia transmisión de valores por parte del profesorado.

Propuestas para el Currículo Oculto:

A continuación detallamos algunas sugerencias para luchar contra la homofobia que se produce en la transmisión del currículum oculto:

- Cada vez que un/a niño/a hace un comentario homofóbico, el profesor/a debería llamar la atención sobre el carácter vejatorio e intolerante del comentario.
- No dirigir siempre al alumnado homosexual o diferente al psicólogo o psicopedagogo del centro (para no hacerlos sentir tan enfermos y extraños). No hacerlos sentir como víctimas, etc.
- Cambiar nuestra asunción de que todos/as los/as niños/as son heterosexuales, y actuar, pensar y ha-

blar teniendo en cuenta la existencia de la diversidad sexual en el nuestros centros.

- En coherencia con este último punto: utilizar un lenguaje no discriminatorio hacia esta diversidad, hablar de padres y madres en plural, de la posibilidad de que los/as hijos/as tengan dos padres o madres, utilizar cónyuge en lugar de esposo o esposa, etc..
- Utilizar un lenguaje en historias, ficción, permitiendo la presencia de homosexuales y lesbianas: “¿Jaime debe tener novio o novia, no?”.
- Solicitar la cooperación de asociaciones que trabajen el tema de la diversidad sexual y la educación.
- Comunicación y negociación con las familias. Es importante explicar los proyectos, ya que esto puede ayudar a todas las familias (pero especialmente a los padres homosexuales y madres lesbianas) a una mayor implicación en el centro.

Incluyendo la diversidad sexual en el currículum formal

Los/as educadores/as juegan un papel crítico e la creación de contextos positivos de enseñanza en los que los individuos tengan oportunidades similares para desarrollar sus potenciales y se sientan apoyados, incluidos y afirmados sobre cómo son. Los/as educadores/as no tienen sólo el “deber” de cuidar y enseñar, sino también el papel más amplio que implica una responsabilidad social de promover la justicia social. En este sentido comunal, nuestra propuesta incluye:

- Introducción del tema de la diversidad sexual en los proyectos de centro, con alusión explícita a la lucha contra la homofobia. Así, en la filosofía del centro y para aquellos temas sobre tolerancia, desigualdad, o perspectiva de género se puede hacer referencia explícita al tema de la diversidad sexual. Como señalan Robinson and Jones Diaz, esta introducción no produce resistencia entre las familias: “En nuestra investigación y experiencia en esta área, los centros de educación infantil que incluyen abiertamente los temas de la igualdad de gays y lesbianas en sus agendas de justicia social e igualdad, no se encuentran con la temida resistencia de la comunidad, de los padres y las madres” (Robinson and Jones Diaz, 2006:164-165).
- Empezar por trabajar la diversidad sexual a través de la diversidad familiar es uno de los elementos que más se ha trabajado y sobre el que existe más material. Si bien tenemos que tener presente que la una educación por la igualdad y contra la homofobia no debe quedarse exclusivamente en los temas de la familia y su diversidad.
- Es necesario que los/as educadores ayuden a los niños/as a pensar críticamente sobre los discursos normativos de género y diversidad sexual. El trabajo sobre la identidad y los estereotipos puede ayudar a la deconstrucción de la heteronormatividad. Los principales temas a través de los cuales hacerlo son

los relacionados con la identidad de género y la diversidad familiar.

- Trabajar en la dirección de romper con los prejuicios. Así por ejemplo abordar los temas de gays y lesbianas se reduce muy a menudo a cuestiones sexuales, en vez de hacerlo sobre las experiencias de las comunidades, o sobre el amor o las relaciones afectivas. La homofobia opera en este caso de manera que define y esencializa la no-heterosexualidad estrictamente en términos de actos físicos y sexuales.
- Es importante proporcionar a los/as niños/as las herramientas para deconstruir los estereotipos y mitos que prevalecen sobre gays y lesbianas y que conforman el substrato de la discriminación, acoso y violencia que pueden encontrar en sus vidas. Gran parte de esta discriminación empieza en los primeros años de sus vidas, como niños/as negocian los discursos normativos sobre el género y la sexualidad convirtiendo estas perspectivas en sus propias ‘verdades’ sobre el mundo. Esta deconstrucción puede permitir la positivización de la diversidad en la construcción de las identidades de los niños/as.

Referencias

- ACGIL (2000) Educació, homosexualitat i cristianismo. Recursos didàctics per a educadors i educadores. Barcelona, Associació Cristiana de Gais i Lesbianes.*
- Akanke (1994) “Black in the Closet”, en Epstein, Debbie (Ed.) Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education, Buckingham, Open University Press.*
- Alonso, Julián; Burgos, Valentín; González, José Manuel; Montenegro, Manuel (2002) El respecto a la diferencia por orientación sexual: homosexualidad y lesbianismo en el aula, Oviedo, Xente Gai Astur.*
- Associació de Pares i Mares de Gais i Lesbianes; Grup Jove de la CGL, Com dir-ho als pares, Barcelona, Coordinadora Gai Lesbiana.*
- Boesche, Susanne (1986) La Martona viu amb l'Eric i en Martí, Barcelona, Institut Lambda.*
- Borrillo, Daniel (2001) Homofobia, Barcelona, Bellaterra.*
- Bourdieu, Pierre (2000) La dominación masculina, Barcelona, Anagrama.*
- Casper, V.; Cuffaro, H.K.; Schultz, S.; Silin, J.G.; Wickens, E. (1998) “Towards a most thorough understanding of the world: sexual orientation and early childhood education”, in Yelland, N. (ed.) Gender in Early Childhood, London, Routledge.*

- Epstein, Debbie (1994) "Lesbian and Gay Equality in Education – Problems and Possibilities", en Epstein, Debbie (Ed.) *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*, Buckingham, Open University Press.
- Epstein, Debbie; Johnson, Richard (1994) "On the Straight and the Narrow: The Heterosexual Presumption, Homophobias and Schools", en Epstein, Debbie (Ed.) *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*, Buckingham, Open University Press.
- Escalas, Joanaina; Nolla, Esther (2001) *Entender a los que entienden: homosexualidad y familia*, Barcelona, Juventud.
- García, Carme; Puigvert, Lidia (2003) "Sociología y currículo" en Fernández Palomares, F. (Coord.) *Sociología de la Educación*, Madrid, Pearson Educación.
- Guasch, Òscar (2002) (Coord.) *Sociologia de la Sexualitat*, Barcelona, Pòrtic.
- Halpert, Stephen C (2002) "Suicidal behavior among gay male youth" en *Journal of Gay and Lesbian Psychotherapy*, Vol. 6, Núm. 3: 53-79.
- Herat, Gilbert; Koff, Bruce (2002) *Gestión familiar de la homosexualidad*, Barcelona, Bellaterra.
- Kehily, Mary Jane (2002) *Sexuality, Gender and Schooling. Shifting Agendas in Social Learning*, London, Routledge.
- Lesko, Nancy (2000) (Ed.) *Masculinities at School*, London, Sage Pub.
- Lipkin, Arthur (1995) "The case for a Gay and Lesbian Curriculum", en Unks, Gerald (Ed.) *The Gay Teen*, London, Routledge.
- Lipkin, Arthur (1999) *Understanding Homosexuality, Changing Schools*, Boulder, Westview Press.
- Lomas, Carlos (2003) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós.
- Mac and Ghail, Martin (1994) "(In)Visibility: Sexuality, Race and Masculinity in the School Context", en Epstein, Debbie (Ed.) *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*, Buckingham, Open University Press.
- Mac and Ghail, Martin (1996) "Deconstructing heterosexualities within school arenas" en *Curriculum Studies*, 4(2):191-209.
- McDaniel J.S., Purcell D.W., D'Augelli A.R. (2001) "The relationship between sexual orientation and risk for suicide: research findings and future directions for research and prevention" en *Suicide and Life-Threatening Behavior*, Núm. 31: 84-105.
- Morrison LL., L'Heureux J. (2001) "Suicide and gay / lesbian / bisexual youth: implications for clinicians" en *Journal of Adolescence*, Vol. 24, Núm. 1: 39-49.
- Newman, Leslea (2003) *Paula tiene dos mamás*, Barcelona, Bellaterra.
- Recio, Carles (2001) *El príncep enamorat*. Barcelona, Llibres de l'Índex.
- Riesenfeld, Rinna (2000) *Papá, mamá, soy gay*, México, Grijalbo.
- Robinson, K.H. (2002) "Making the invisible visible: gay and lesbian issues in early childhood education", *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3):415-434.
- Robinson, K.H.; Jones Díaz, Criss (2006) *Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for Theory and Practice*, Berkshire, Open University Press.
- Talbert, Susan i Steinberg, Shirley. *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó, 2005.
- Tofiño, Iñaki (Coord., 2004) *Gent com tu? Adolescència i diversitat sexual*, Barcelona, Viena Edicions.

5.5 Género y observación/ documentación

En el transcurso de las entrevistas realizadas en toda Alemania y España a expertos en formación básica y continua para educadores/as, se afirma que las herramientas actuales de observación y documentación deberían integrar preguntas de observación de género.¹²

Con unas observaciones sistemáticas sensibles al género, los/las educadores pueden percibir posibles diferencias entre el comportamiento de niñas y niños, así como posibles intereses y competencias género-atípicos. Es más, estas observaciones pueden aumentar la concienciación de los/las educadores/as sobre sus propios estereotipos de género.

A continuación, presentamos diversas herramientas de reflexión y observación que los/las estudiantes pueden utilizar en sus prácticas, para luego reflexionar (más aun) sobre ellas en su grupo de trabajo.

Las preguntas de observación de género que presentamos con nuestras herramientas de reflexión y observación también pueden integrarse en otros métodos de observación ya existentes.

Herramientas para la reflexión y observación de comportamientos de género e interacciones entre niños/as y educadores/as

Cada una de las cinco herramientas de observación y reflexión se divide en tres partes. Las cinco herramientas pueden descargarse desde nuestra página web: www.genderloops.eu.

En la primera parte de cada una de las cinco herramientas de observación y reflexión, los/las estudiantes anotan sus suposiciones personales en relación a una pregunta de investigación sobre género en concreto.

Por ejemplo, la primera parte de la herramienta de observación y reflexión „Niños y niñas, ¿prefieren unos juegos y unas actividades diferentes?“ dice así:

- Antes de las observaciones supongo que niñas y niños prefieren unos juegos y unas actividades diferentes. Lo supongo porque:
- Antes de las observaciones supongo que niñas y niños no prefieren unos juegos y unas actividades diferentes. Lo supongo porque:

En la segunda parte, los/las estudiantes tienen la oportunidad de usar uno de los cuestionarios de observación propuestos para comprobar sus suposiciones personales. Gracias a estos cuestionarios, los/las estudiantes pueden documentar determinados comportamientos e interacciones entre niños/as y educadores/as.

Si usted o los/las estudiantes deciden observar y documentar las actividades de los educadores/as, primero deben coordinar esta tarea de observación con los/las educadores/as y obtener su consentimiento. La literatura especializada también recomienda informar a los niños/as sobre la observación. Suelen ser los niños/as más mayores los interesados en los resultados de la observación, y a veces contribuyen con propias y valiosas aportaciones a las conclusiones.

En la tercera parte, los/las estudiantes anotan los resultados de sus observaciones, hacen suposiciones preliminares sobre los antecedentes de las situaciones observadas y desarrollan ideas para proyectos prácticos que tengan en cuenta el género.

El grupo de trabajo puede debatir las observaciones, suposiciones e ideas de proyectos que tengan en cuenta el género.

¹² Ver el informe alemán: „Primeros resultados del análisis de la encuesta cuantitativa y cualitativa sobre la realización de cursos y estrategias de género para promover la igualdad de derechos para niñas, mujeres, niños y hombres en la formación de educadores/as“; www.genderloops.eu.

5.6 Experiencias de violencia sexual en la infancia y juventud

De acuerdo con nuestra experiencia, el tema „violencia sexual y aspectos de género“ no recibe la importancia que merece en la formación del personal pedagógico especializado, dada la frecuencia con la que estas profesiones afrontan el problema. Así, queremos presentar los componentes de una unidad de aprendizaje que aborde el problema.

Objetivo de la unidad

Esta unidad pretende tratar y reflexionar sobre la violencia sexual contra niños/as y jóvenes, dedicando una especial atención a los roles y atribuciones de género en este contexto.

La unidad no pretende impartir conocimientos básicos sobre la violencia sexual contra niños/as y jóvenes; de hecho, estos conocimientos básicos constituyen un requisito previo para comprenderla. Si todavía no ha adquirido estos conocimientos, le recomendamos que se informe más sobre el tema antes de empezar esta unidad.

Condiciones marco/Métodos

Condiciones marco

Una unidad de aprendizaje sobre la violencia sexual implica unas demandas especiales para los/las docentes. Por ello, no dude en ponerse en contacto con colegas que ya tengan experiencia en abordar este problema en la formación, si lo cree necesario.

Entre sus estudiantes puede haber mujeres y hombres que hayan sufrido violencia sexual en su infancia o en su juventud. Es muy posible que para ellos/as, esta unidad sea una fuente de tensión. Por tanto, es importante que la participación en esta unidad sea voluntaria. Además, puede ser de ayuda que como docente se informe de los centros locales de ayuda y otros servicios de soporte, que puede presentar a los/las participantes al iniciar la unidad. Por otro lado, un contacto previo con instituciones especializadas le permitirá conocer la disponibilidad de presentaciones, películas etc. que podría utilizar en el transcurso de la unidad. Del mismo modo, es recomendable preguntar con tiempo suficiente si un miembro del personal de dichas instituciones estaría interesado/a en presentar su trabajo en el curso.

Métodos

Se ha demostrado que tiene sentido trabajar este tema en grupos pequeños, subdividiendo a los participantes temporalmente.

Si los/las estudiantes tienen intención de visitar centros locales de ayuda para conseguir más información, tiene sentido que se preparen en grupos de trabajo más reducidos para poder formular unas preguntas más precisas.

En el transcurso de la unidad, los métodos que permiten la autorreflexión deberían desempeñar un papel importante, por ejemplo:

- Juegos de rol (por ej., sesiones de ayuda ficticias en un centro de soporte, variando los géneros entre roles)
- Trabajar „casos de ejemplo“.

Empíricamente, no se puede evitar dar algunas explicaciones en el formato magistral tradicional. Aún así, sería bueno intentar mantener al mínimo estas explicaciones; en este sentido el uso de películas y presentaciones también puede ser de mucha ayuda.

Sobre el material adjunto:

Las „hipótesis“ pretenden demostrar la diversidad de las interacciones entre género y violencia sexual. También pueden usarse como materia a enseñar en el curso, explicándolas más detalladamente.

Los casos de ejemplo pueden emplearse de dos formas:

- A modo de introducción al tema, para ilustrar el abanico de usuarios de los centros de soporte.
- A modo de material que permite reflejar las propias atribuciones de género. (Se solicita a los/las participantes que atribuyan los ejemplos a géneros, razonando sus decisiones. Sólo tras un debate colectivo de los resultados se llegará a la conclusión de que, en realidad, las personas con este tipo de historias consultan a los centros tanto para mujeres como para hombres.)

Material

Hipótesis sobre la interacción entre género y violencia sexual:

Estas hipótesis se desarrollaron en debates entre el Frauen-selbsthilfe und Beratung (Servicio de Autoayuda y Asesoría para Mujeres) de Wildwasser Berlín y Tauwetter, punto de contacto para hombres que sufrieron violencia sexual de niños. También reflejan diversas experiencias prácticas. En ellas se integraron los resultados de las investigaciones complementarias de las que tenemos conocimiento.

1. Las experiencias de los centros de consultoría muestran que las percepciones de la violencia sexual y de sus efectos dependen en gran medida del género. Cuánto más internalizadas están las nociones clásicas de cómo debe ser una mujer/ un hombre, más dificultades se tienen para percibir a los niños como víctimas, a las mujeres como perpetradoras, a las niñas como personas agresivas a causa de la violencia sexual, o a los niños internalizando su experiencia.
2. El hecho de que los niños sufran la violencia sexual en su entorno social más próximo más a menudo que las niñas, y que éstas suelen experimentar más abusos intrafamiliares que los niños, se relaciona con el hecho de que los primeros suelen abandonar el ámbito doméstico más próximo a edades más tempranas que las segundas.
3. Varios modelos intentan explicar las causas de la violencia sexual. Algunos de los más elaborados son el modelo de David Finkelhor (EEUU) y el de Maren Kolshorn y Ulrike, que desarrolla el anterior. Ambos modelos apuntan a los diversos vínculos de la noción de masculinidad y de las relaciones de poder patriarcal con la violencia sexual. David Finkelhor menciona la „demanda para que los hombres sean dominantes y poderosos en las relaciones sexuales“ o la „tendencia masculina a sexualizar las necesidades sentimentales“ como dos factores vinculados a una „motivación de los abusos“.
4. Desde su nacimiento, los/las niños/as viven que las personas se dividen en dos géneros, y que ambos están sujetos a demandas diferentes. Al crecer, intentan clasificarse en uno de estos géneros e internalizar sus atribuciones. Este „convertirse en chica/ chico“ es una de las principales tareas del desarrollo de los niños/as; los/las jóvenes deben convertirse en adultos, es decir, en „hombre“ o „mujer“, y los/las jóvenes adultos/as tienen que demostrar que ya son adultos/as, es decir, „femeninas“ o „masculinos“.
 - a. Niños, jóvenes de sexo masculino y hombres ven la experiencia de haber sido víctimas como una contradicción con su papel como hombres, atribuido por la sociedad.
 - Para resolver esta contradicción, a veces se intenta negar completamente haber sido nunca una víctima.
 - Otra estrategia es compensar el estigma de ser una víctima en otras áreas: un comportamiento supuestamente masculino, la obsesión por trabajar o una obsesión extrema por el rendimiento. Aun así, la compensación no funciona sin un mínimo de negación.
 - Si se eliminan la negación y la compensación como estrategias para superar esa contradicción, a menudo no queda más que la adopción del papel de víctima como estrategia para establecer una identidad propia.
- b. En el caso de las chicas y mujeres, la experiencia de haber sido sometidas violentamente se corresponde con lo que se ve como un rol de mujer. Y es que, si bien las opciones de vida de las mujeres parecen haberse multiplicado, y el papel de la mujer parece ser configurable de maneras muy diversas, las relaciones de poder subyacentes no han cambiado. Independientemente del modo de vida elegido, „ser mujer“ sigue implicando adaptarse a las relaciones de poder existentes. La experiencia de los centros de ayuda muestra que para las mujeres jóvenes que intentan superar episodios de violencia sexual resulta más difícil distinguir esas relaciones de poder subyacentes, debido a esos roles más variables.
5. De lo anterior resulta que los efectos de la violencia sexual ejercida sobre los hombres se perciben como contrarios a su rol, mientras que los de la violencia ejercida sobre las mujeres se ajustan a su rol. Aun así, sigue siendo cierto, tanto para mujeres como para hombres, que sobre todo se produce una personalización de la experiencia.
6. Para abordar con éxito la violencia sexual sufrida es necesario tratarla tanto cognitiva como emocionalmente. Las competencias cognitivas se consideran típicamente masculinas, y las emocionales típicamente femeninas. Como primera estrategia para superar la violencia sexual, muchas de sus víctimas intentan cumplir con unos estereotipos de género rígidos y clásicos. Sólo con el tiempo se apartan de estos estereotipos, intentando emplear las habilidades relacionadas con el otro género para superar su trauma.
7. Las relaciones con las atribuciones al „papel de las mujeres“ o al „papel de los hombres“ no sólo pueden encontrarse en los efectos de la violencia sobre las víctimas. La reflexión sobre las propias nociones de género en este contexto es necesaria para todas las personas que trabajan en el sistema de ayudas y soporte.

Las expectativas sobre la ayuda y el soporte difieren en función del género del/la consejero/a. Se espera que un consejero de sexo masculino dé apoyo a un nivel factual o cognitivo, mientras que una consejera mujer lo dará a un nivel emocional, de atención y cuidado. Así pues, para poder trabajar y ser realmente de ayuda, es necesario observar continuamente las dinámicas de los respectivos aspectos de género. De este modo, una „ruptura“ consciente con las expectativas género-típicas por parte del/la consejero/a puede ser de gran ayuda (por ejemplo, cuando un consejero de sexo masculino elige el enfoque emocional para tratar con la víctima).

Casos de ejemplo

1. Unos 35/40 años, éxito profesional con un cargo ejecutivo, sin relación estable, apariencia segura, consumo ocasional de drogas, acude al servicio debido a un colapso físico.
2. Unos 30/35 años, estado civil casado/a, esperando primer hijo, tímido/a y reservado/a, con episodios de depresión antes de casarse, recientemente ha empezado a recordar la violencia sexual sufrida en la infancia y acude al centro temiendo que ahora puede hacer algo a su propio hijo.
3. Unos 25/30 años, sexualmente orientado/a al mismo sexo, trabaja en un campo creativo en el que ha desempeñado todo tipo de proyectos, siempre ha tenido recuerdos de violencia sexual, siempre ha interpretado estas experiencias como „inocuas“, acude al centro porque de repente los recuerdos surgen durante las relaciones sexuales y sufre dolor físico.
4. Unos 25 años, activista de la izquierda radical, intenta llevar una vida políticamente correcta, percibe unas estructuras de abuso excesivas y concretas en el entorno, acude al centro porque ya no puede soportar las disputas sobre este tema.
5. Unos 40 años, clase media, casado/a, 3 niños, acude al centro porque su matrimonio está en crisis y de repente se cuestiona todos los planes de vida.
6. Unos 20 años, trabaja en un parvulario, acude al centro porque recuerda su propia experiencia con la violencia al conocer un caso de abusos a un niño.

5.7 Concienciación de género con la ayuda del método del Teatro invisible

„Diría que para nosotros el proyecto „Teatro invisible“ fue una experiencia muy valiosa. Supuso un cambio interesante en comparación con los demás métodos que hemos usado en nuestros estudios hasta ahora. Además, ofrecía un modo completamente diferente de abordar con precisión determinadas cuestiones y preguntas, y de abordarlas en el seno de la sociedad, no sólo teóricamente en la universidad (...). Me alegro de haber conocido este nuevo campo del Teatro Invisible, y también de haber aprendido tantas cosas sobre mí mismas con él.“ Eva-Maria Wicke.

„Creo que el Teatro Invisible es una buena alternativa para implicarse intensivamente en una cuestión, pues la preparación de una escena ya obliga a contemplar esa cuestión desde todos los puntos de vista. Sólo si esto se ha hecho, puede uno/a estar seguro/a de que el mensaje se transmitirá al público como estaba previsto. Por un lado, durante la obra pudimos transmitir cosas que, dada la intensidad emocional de la obra, el público no olvidará con rapidez. Por otro, aprendimos cosas de las reacciones del público. Esto puede comprobarse, sobre todo, por el hecho de que nuestros dos actores aportaron nuevos pensamientos a cada representación. Esto producía interacción, y no sólo la atención del público se veía atraída hacia ciertas cosas, sino también la nuestra...“ Kathrin Prokott

El método del Teatro Invisible se utilizó (con mucho éxito) en la *Alice-Salomon University of Applied Sciences* y en la *1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik* de Berlín, con el objetivo de aumentar la concienciación de género de los/las futuros/as educadores/as. En ambas instituciones, los/las estudiantes abrazaron el método con entusiasmo, desarrollando escenas y representándolas en grandes almacenes, estaciones de metro y otras zonas públicas. El desarrollo de estas escenas teatrales, las reacciones del público y los debates antes, durante y después de las representaciones dieron pie a debates sobre género interesantes, controvertidos y muy reflexivos entre los/las estudiantes.

El método del „Teatro Invisible“

El método del Teatro Invisible fue desarrollado durante los años 1950s y 1960s por el dramaturgo y director brasileño Augusto Boal como una forma de trabajo educativo en política. En el Teatro Invisible, unos actores representan obras de crítica social en espacios públicos, sin que los espectadores se den cuenta de que se trata de representaciones. Los espectadores perciben el teatro invisible como una situación poco habitual que posiblemente es confusa y que produce reacciones. Estas reacciones

de los espectadores constituyen uno de los objetivos del Teatro Invisible. Si los espectadores reaccionan a la obra (por ejemplo, dirigiéndose directamente a los actores o haciendo comentarios en la escena a otros espectadores, ellos mismos se convierten también en actores. Las reacciones de estos espectadores las recogen los denominados „espectadores activos“, que pertenecen al grupo de Teatro Invisible y que se mantienen siempre cerca de la representación. A continuación, los espectadores activos intentan entablar una conversación sobre la obra con los espectadores, y activar procesos de reflexión, si es posible. El papel de los espectadores activos no se limita, sin embargo, a recoger las reacciones del público: pueden hablar directamente a los espectadores sobre la escena y/o provocar otras reacciones mediante determinados comentarios, o pueden limitarse a observar la situación. Al final de la obra, a los espectadores no se les informa de que todo era una representación. Así, el teatro se mantiene invisible hasta el final.

El Teatro Invisible en las clases

Objetivo

- Aumentar la concienciación sobre situaciones discriminatorias y jerárquicas de género
- Aumentar la visibilidad de las normas, limitaciones y exclusiones de género
- Aumentar la visibilidad de los comportamientos que transgreden las fronteras de género
- Creación de espacio de debates y foros de discusión sobre cuestiones de género fuera del curso, así como sobre relaciones „jerárquicas/ jerarquizadas“ entre profesores/as y los/las estudiantes, integrando así nuevas perspectivas
- Participación activa en el curso y dar a los/las estudiantes la oportunidad de vivir experiencias físico-sensitivas
- Proporcionar una experiencia teatral.

Procedimiento

Explicar el método del teatro invisible a los/las estudiantes, posiblemente con la ayuda de las escenas de ejemplo (ver más abajo).

Después, dividir a los/las estudiantes en pequeños grupos, para que elaboren una escena propia o representen una de las siguientes escenas.

A continuación, los/las estudiantes se asignan los papeles de la obra: se ponen de acuerdo en quién actúa, quién es espectador activa y quién es observador. Además, los/las estudiantes eligen los lugares públicos en los que quieren representar las escenas. También reflexionan en los pequeños grupos sobre su motivación personal para participar en el teatro, qué cuestiones quieren abordar en público y si tienen algún temor en relación al hecho de actuar

en una obra de teatro. A continuación, los/las estudiantes ensayan la escena de teatro invisible. No es necesario aprender literalmente las escenas, puede haber mucho margen para la espontaneidad y la creatividad. Posiblemente la obra tome un rumbo distinto del previsto, pues los espectadores pueden intervenir de una manera inesperada. Más tarde, las obras se presentan en el grupo de trabajo, donde se reflexiona sobre las escenas y se pueden proponer cambios.

Al reflexionar sobre las escenas, los/las estudiantes han de poder hablar sobre sus posibles temores e incertidumbres en relación a la representación en público. El grupo de trabajo también puede analizar los posibles escenarios de la obra, y pensar cómo puede reaccionar el grupo teatral si los espectadores actúan de una manera discriminatoria o amenazante. Naturalmente, una obra invisible siempre puede interrumpirse.

Si los/las estudiantes se sienten seguros en sus papeles, las escenas pueden representarse una o varias veces en grandes almacenes, en la calle, en el transporte público o en otros espacios públicos.

Después de la representación, los/las estudiantes vuelven a reunirse en el grupo de trabajo y explican su experiencia. En primer lugar, los actores explican cómo se sintieron durante la obra y cómo se sienten ahora. Quizás fueron objeto de comentarios ofensivos y necesitan el apoyo del grupo de trabajo. Luego, los espectadores activos y los observadores explican sus sentimientos, sus observaciones y las reacciones de los espectadores.

Posibles preguntas clave para la evaluación de la representación de teatro:

- ¿Cómo os habéis sentido durante la representación?
- ¿Cómo os habéis sentido después de la representación?
- ¿Cómo interpretáis las reacciones de los espectadores?
- ¿Cómo valoráis la representación? Para la evaluación, tener en cuenta, entre otros, las respuestas a las preguntas sobre la motivación personal, sobre las cuestiones que se querían abordar y sobre los temores de los participantes.

Durante las evaluaciones de la representación de teatro, la experiencia se contextualiza y debate haciendo referencia a temas de género de carácter más reflexivo, como la igualdad de oportunidades, los estereotipos de género, la discriminación, etc.

Ejemplo: Otra manera de comprar zapatos – Un hombre interesado en zapatos de mujer¹³

La escena

La siguiente escena fue representada y/o activamente observada por siete estudiantes, por tres veces en distintas zapaterías:

Un hombre que viste medias de nylon entra en una zapatería para comprar unos zapatos negros de mujer. En la zapatería ya hay cuatro espectadores activos. El hombre pide a una dependienta que le ayude a elegir los zapatos. Poco después, por casualidad, la hermana del hombre entra también en la zapatería. Reconoce a su hermano con las medias de nylon y le ve probándose los zapatos. La hermana está muy sorprendida, no puede creer que su hermano se comporte así y le insulta en voz alta. En el transcurso de la discusión, la hermana también se dirige a la dependienta y le pregunta qué piensa de que haya hombres que quieran calzar zapatos de mujeres. Tras el intercambio de palabras, la hermana abandona la tienda furiosa. El hombre corre tras ella gritando que sólo quiere comprar unos zapatos de mujer. Los espectadores activos hablan con los/las otros/as clientes/as y dependientes/as sobre lo sucedido.

Reacciones de los/las clientes/as y dependientes/as

Los/las estudiantes explicaron las reacciones, totalmente diferentes, de clientes/as y dependientes/as. En una zapatería la escena tuvo que acabar con rapidez porque la dependienta dijo que no tenía zapatos de mujer del número 42; en otra tienda, las dependientas se comportaron muy amable y servicialmente con el hombre. En la tercera zapatería, sin embargo, fueron muy antipáticos con él:

„Cuando Vinzenz se fue de la tienda, el comportamiento y los comentarios de los/las dependientes/as fueron antipáticos y de desaprobación. La dependienta dijo en tono despreciativo: „Es increíble la gentuza que viene a esta tienda.“ Además, recogió el zapato que Vinzenz se había probado con la punta de los dedos y dijo: „Creo que no los devuelvo a la estantería, los voy a llevar al almacén.“ Ulrike Gleitsmann

Los/las estudiantes describieron las reacciones de los/las clientes/as como divertidos, despreciativos, curiosos o tolerantes.

Pensamientos, sentimientos y autorreflexiones de los/las estudiantes

Extraído de los apuntes de los/las estudiantes

„Creo que el módulo Teatro Invisible tiene mucho sentido, que el teatro es una buena manera de abordar los problemas (...), especialmente en el marco de un curso de „pedagogía de género“. Se escuchan no sólo las opiniones de los actores, sino también las de otras personas que se implican en la escena o en la discusión (...). La obra me hizo ver que sigue habiendo muchas opiniones y puntos de vista diferentes sobre la homosexualidad. Sin embargo, no esperaba que algunas personas mostraran su intolerancia tan abiertamente. La experiencia me ha hecho ver que, en nuestra sociedad, hasta las cosas más nimias, como comprar unos zapatos, pueden ser un problema para las personas homosexuales.“ Ulrike Gleitsmann

„Después de la obra me sentí aliviada, pero también me di cuenta de lo maleducadas que eran algunas reacciones. (...) Creo que tuvimos éxito a la hora de motivar a la gente a pensar en la homosexualidad. No sé si algo habrá cambiado en la manera de pensar de los espectadores, pero al menos les motivamos a pensar en ello y quizás a que lo expliquen a sus familiares y amigos. Personalmente, esto me hace sentir satisfecha, porque ya sabía de antemano que no podríamos cambiar las opiniones. (...) Al elegir este tema, comprendí un poco más por qué algunos espectadores piensan como piensan. Creo que no sólo yo sino también muchos/as de mis compañeros/as han aprendido con la experiencia. Los otros grupos han explicado que también lo pasaron muy bien y han podido reflexionar. En mi opinión, como educadores/as es importante tener en cuenta los problemas sociales también a nivel personal. (...) El Teatro Invisible y el propio curso me han abierto los ojos...“ Marlies Meier

„Ha sido interesante porque todo el mundo se implicó y aportó nuevas opiniones que pueden ser de mucha ayuda. (...) Aun hoy recuerdo muy bien todo lo que aprendimos, algo que no pasó con todos los temas. Pudimos investigar el problema, algo que en nuestro caso es más útil para formarnos nuestra propia opinión que leer la teoría en un libro. (...) Ahora soy más consciente del problema de la aceptación social de la gente „diferente“, y de que todavía hay mucho trabajo educativo que hacer para mejorar las cosas en este sentido. Por tanto, creo que es de vital importancia trabajar tan pronto como sea posible estos prejuicios con los/las niños/as, centrándonos en la igualdad de todas las personas.“ Christine Rachel

Una selección de otras escenas para el teatro invisible

¿Aborto o no? ¿Quién decide?

Thoben, un hombre muy religioso de 22 años de edad, que valora la familia; y Tina, una mujer de 26 años de edad que sabe desde hace poco que está embarazada, están juntos en un tren. Tina quiere abortar porque, tras abandonar un empleo en prácticas sigue dependiendo de

¹³ Querría agradecer a los/las estudiantes del curso „Pedagogía de género“ Denise Follendorf, Anna Gierszewska, Ulrike Gleitsmann, Irina Höschele, Marlies Meier, Christine Rachel y Vinzenz Rothenburg, de la Alice-Salomon University of Applied Sciences, la elaboración de estas escenas, su entusiasmo y la evaluación por escrito de las escenas de teatro invisible „Otra manera de comprar zapatos“.

sus padres, aunque quiere emanciparse pronto. Además, no quiere cambiar su estilo de vida (por ejemplo, sale a menudo). Thoben, en cambio, quiere tener el niño y está en contra de abortar.

Temas que los/las estudiantes debaten en público:

¿Puede permitirse que una mujer aborte por razones „egoístas“?

¿Puede una mujer decidir sobre un aborto sin su pareja masculina?

El hombre, ¿tiene menos derechos en el asunto, sólo por el hecho de que no sea él quién tenga al niño?

¡Quédese de pie!

Un hombre y una mujer en avanzado estado de gestación viajan juntos en un autobús. La mujer carga varias bolsas pesadas. El hombre se sienta en un asiento libre mientras la mujer sigue de pie mirando sumisamente al suelo. Poco después, un espectador activo ofrece su asiento a la mujer embarazada. Ella rechaza la oferta moviendo la cabeza a uno y otro lado. Entonces, el espectador activo se dirige al hombre y le pregunta cómo permite que su mujer embarazada cargue con unas bolsas tan pesadas sin ofrecerle su propio asiento. Él replica que si lleva tanto peso es culpa de la mujer, pues fue ella la que quiso comprar tantas cosas.

El hijo sale del armario

Tanja y Elke, dos mujeres conservadoras de unos 45 años de edad, van juntas al trabajo en metro. Son amigas. Tanja explica a su amiga que su hijo le dijo el día antes que era gay. Tanja está muy disgustada y no sabe cómo abordar la situación. De ningún modo quiere contarlo al resto de la familia ni a su marido, y pide consejo a su amiga. Elke recomienda que envíe a su hijo a un psicólogo, y afirma que también hay fármacos para estos casos. Tanja se queda muy confundida con estos consejos, no sabe si la solución del psicólogo es una buena idea. Como se avergüenza de mantener la conversación en el metro, le pide a su amiga que hable más bajo.

¿Rosa o azul?

Mientras compran un regalo para el bebé de una amiga, dos personas discuten en el departamento infantil sobre si elegir el color azul para los niños y el rosa para las niñas responde a estereotipos de género.

5.8 Género y libros ilustrados

Varias razones explican por qué los libros ilustrados constituyen una herramienta adecuada para integrar los temas de género en la educación.

El trabajo con libros ilustrados se incluye en varios planes de estudios de las Facultades de los países participantes en este proyecto.

En la región Rin Norte/ Westfalia, las recomendaciones y el plan de estudios instan a los/as profesores/as de la facultad de Pedagogía Social a, por ejemplo, „analizar los libros ilustrados en función de su contenido y de sus aspectos literarios, estéticos y pedagógico/ psicológicos, y a desarrollar criterios de evaluación para la literatura infantil y juvenil“. En la Baja Sajonia se especifica que los/las profesores/as deben reflexionar sobre la relación entre los medios y socialización y desarrollo personal de los/las estudiantes.

„En función de su propia experiencia, los/las estudiantes toman conciencia de los efectos que tienen los medios, de cómo se expresan las cosas, analizando la importancia de todo ello para los procesos educacionales y de socialización.“

El comportamiento de las personas, personajes y animales de los libros ilustrados transmite maneras de abordar los sentimientos y de actuar, representando ciertos tipos de relaciones e imágenes de género. Así, los libros ilustrados muestran y describen relaciones de género que sirven de orientación a niñas, mujeres, niños y hombres. Así, los libros ilustrados constituyen la base ideal para llevar a cabo un análisis del género muy ameno para los/las estudiantes.

Los libros ilustrados constituyen un importante medio para que los niños/as aprendan habilidades importantes, y les dan apoyo en sus tareas de socialización (de género). Por ello, durante sus estudios los/las estudiantes deberían aprender a trabajar pedagógicamente con libros ilustrados para poder demostrar a los niños/as diversos modos posibles de comportamiento y posibles estilos de vida (ver también: Lista de comprobación en relación a las imágenes de género que presentan los libros infantiles).

Módulos de aprendizaje para integrar los temas de género en el ámbito de los „libros ilustrados“

Objetivo

- aumentar la concienciación de los/las estudiantes sobre cómo los libros ilustrados transmiten imágenes de género
- desarrollo de criterios analíticos para libros ilustrados sensibles al género

- conocer libros ilustrados sensibles al género
- inicio de procesos de auto-concienciación, reflexionando sobre las propias percepciones de los libros ilustrados
- desarrollo de maneras propias de leer los cuentos de los libros ilustrados
- conocer diferentes maneras como los/las niños/as perciben los libros ilustrados

Módulo 1:

Lista de comprobación en relación a las imágenes de género que presentan los libros ilustrados

En el marco del proyecto Gender Loops se elaboró una lista de comprobación de cómo se presenta el género en los libros ilustrados. Esta lista de comprobación ofrece a los/las estudiantes que se están formando para convertirse en educadores/as la oportunidad de analizar críticamente la colección de libros ilustrados de su centro de formación superior, universidad o CEI (la lista de comprobación puede descargarse desde nuestra web www.genderloops.eu).

En las lecciones, la lista de comprobación puede usarse de varias maneras. Los/las estudiantes pueden leer el texto introductorio para familiarizarse con el tema, y a continuación pueden evaluar su conocimiento de libros ilustrados solos o en pequeños grupos, ayudándose de la lista de comprobación. También puede pedir a los/las estudiantes que usen la lista de comprobación para analizar y comentar los libros ilustrados de los centros educativos, algunas librerías seleccionadas o los CEIs en los que los/las estudiantes ejercen de observadores, o en los que hacen sus prácticas.

Con la lista de comprobación, por ejemplo, los/las estudiantes pueden analizar los libros ilustrados de los centros de educación infantil en los que hacen sus prácticas, comprobando si juegan irónicamente con los personajes tradicionales de los cuentos, o si dan a estos personajes unos „papeles atípicos“.

Ello sucedería, por ejemplo, en caso de:

- Princesas que no quieren casarse, o que no quiere casarse con el príncipe que les han elegido
- Príncipes que no quieren casarse con princesas sensibles, sino con princesas valientes, aventureras e independientes
- Príncipes que se enamoran de otros príncipes
- Reyes que no quieren reinar, prefiriendo dedicar su tiempo a la familia
- Madrastras adorables

Además, puede analizar junto con los/las estudiantes los libros ilustrados recomendados en la segunda mitad de la lista de comprobación, y debatir si encajan con sus propios criterios de género.

Módulo 2:

Reflexión biográfica sobre la propia experiencia de los/las estudiantes con la socialización mediante libros ilustrados

Los/las estudiantes (y los/las profesores/as) forman pequeños grupos o se sientan en círculo para analizar sus libros ilustrados favoritos. Pueden debatirse las siguientes preguntas:

- ¿Qué libros ilustrados puedo recordar de mi infancia?
- ¿Qué escenas o ilustraciones recuerdo especialmente? ¿Por qué me gustó este libro?
- ¿Quién me leyó el libro? ¿En qué situaciones y ocasiones solía suceder esto?
- ¿Con qué personajes, animales o personas me identificaba más? ¿Con qué personajes, animales o personas simpatizaba más?
- ¿Hasta qué punto los/las estudiantes viven los libros infantiles de maneras diferentes o similares?

Módulo 3:

Criterios para leer libros en voz alta de un modo que sea pedagógicamente beneficioso

Los/las estudiantes debaten las siguientes preguntas en pequeños grupos anotando los resultados.

Variante A: Los/las estudiantes ya tienen experiencia (práctica) en centros de educación infantil y en leer libros en voz alta a los niños:

¿Tengo unos libros ilustrados favoritos que siempre me gusta leer a los/las niños/as? ¿Cómo reaccionan los/las niños/as cuando les leo libros en voz alta? ¿Me escuchan con interés? ¿Se distraen fácilmente? ¿Qué comentarios hacen sobre los libros? Cuando leo un libro infantil, ¿me mantengo fiel al texto y a la historia o la altero, por ejemplo, cambiando algunas palabras o trozos enteros? En caso afirmativo, ¿por qué lo hago? ¿Qué criterios deben cumplirse para que haya una atmósfera pedagógicamente beneficiosa para la lectura en voz alta, de modo que los niños/as estén receptivos? ¿Por qué me gusta leerles unos determinados libros? ¿Asocio a esto unas determinadas expectativas pedagógicas? En mi opinión, ¿cómo entienden los niños/as el libro?

Variante B: Los/las estudiantes no tienen experiencia en CEIs.

En su primer período en prácticas, los/las estudiantes pueden preguntar al educador/a responsable algunas de las preguntas anteriores y registrar las respuestas en su informe de las prácticas.

Tras el trabajo en grupos, los/las estudiantes presentan sus resultados. A continuación, con la ayuda de un moderador, todo el grupo intenta desarrollar criterios que den pie a una atmósfera pedagógicamente beneficiosa para la lectura en voz alta, de modo que los niños/as estén receptivos.

Módulo 4:

El punto de vista de los/las autores/as de libros infantiles

En este módulo, los/las estudiantes tienen la oportunidad de conocer a autores/as de libros infantiles y sus objetivos pedagógicos y literarios. Los/las estudiantes se dividen en pequeños grupos, cada uno de los cuales presenta a un/a autor/a. Pueden usarse búsquedas en la red, comunicaciones de editoriales o artículos de periódico a modo de materiales informativos para saber más de los/las autores/as y su obra. Otra idea sería invitar a autores/as de libros ilustrados al curso, para ser entrevistados/as por los/las estudiantes.

Módulo 5:

Determinar cómo los niños/as perciben los libros ilustrados

Antes de iniciar sus períodos en prácticas, los/las estudiantes deben leer un libro de concienciación de género a uno o más niños/as. Los/las estudiantes pueden hacer sus propios comentarios mientras leen, implicar a los niños/as haciéndoles preguntas o simplemente leer en voz alta sin hacer comentario alguno. Una idea es leer el libro a menudo durante unos días. Los/las estudiantes deberían dejar pasar unos días antes de pedir a los niños/as que les cuenten el cuento y/o que dibujen una escena del libro de memoria. Los/las estudiantes deben prestar atención a cómo los niños/as describen o retratan a los personajes, animales o personas, y, sobre todo, sus actividades y comportamientos. Lo interesante es comprobar si los niños/as alteran el cuento. Tomando el ejemplo de la niña que cuenta el cuento de „Die Tütenprinzessin“ (La princesa de las bolsas de plástico) en una versión propia, Susanne Keuneke demuestra que los niños/as „recuerdan“ los libros ilustrados de una manera diferente, para que la narración coincida con sus propias imágenes de género propias. En el cuento original, la princesa, que sólo tiene una bolsa de plástico para ponerse, libera a un príncipe de las garras de un dragón. En lugar de mostrar gratitud, el príncipe critica el aspecto de la princesa, y ésta se venga golpeándole con un escudo en la cabeza, abandonándole y decidiendo no pensar en casarse con él nunca más. Sin embargo, al contar ella el cuento, la niña „recordaba“ que la princesa se tomó muy en serio la crítica del príncipe, cambiando su estilo de vestir para estar más guapa, y que acabó casándose con el príncipe. En la cabeza de la niña, las „nuevas“ constricciones de

género de princesa y príncipe se reajustan para coincidir con su visión del mundo, de modo que las expectativas de emancipación del libro ilustrado caen obviamente en oídos sordos.

Los/las estudiantes deben documentar y presentar todo el proceso de leer en voz alta, las reacciones de los niños/as y la narración por éstos/as del cuento. Tras esta presentación, los/las estudiantes abordan la cuestión de cómo la tozuda realidad y las construcciones de género de los niños/as pueden (y deben) verse influidos por enfoques pedagógicos de género.

Módulo 6:

Elaboración de un libro ilustrado sensible al género

En este último módulo, los/las estudiantes „desarrollan“ su propio libro ilustrado sensible al género en pequeños grupos, siguiendo sus propios criterios. Para ello, inicialmente, los/las estudiantes tienen que idear esos criterios. En una segunda fase, los/las estudiantes desarrollan el cuento que narrará el libro. Naturalmente, la idea no es crear un libro ilustrado acabado con imágenes profesionales. Sin embargo, los/las estudiantes deben idear un cuento que interese y „cative“ a los niños/as. Los propios grupos deciden la forma en la que se presentará la historia. Una idea, por ejemplo, es que un/a estudiante cuente el cuento a otro/a, mientras el resto de estudiantes lo ilustran o lo representan con una pequeña obra de teatro, o elaboran de hecho un pequeño „libro“ con las imágenes que han dibujado.

5.9 Manualidades y trabajo artístico

Los materiales como la arcilla, el papel, los lápices, los bloques de madera, la arena, el cubo o la pala no tienen género, ¿verdad? Entonces, ¿por qué en el juego los/las niños/as empiezan a producir formas género-típicas tan pronto como ponen las manos en ellos? ¿Cómo deberían abordar este hecho los empleados de CEIs? ¿Deberían mantener a dragones y princesas apartados de las actividades de manualidades? Las actividades como dibujar, la cerámica, el trabajo en papel o en madera, la construcción o joyería, ¿son neutrales en género tal como se practican en los CEIs? Los profesores de sexo masculino y las profesoras de sexo femenino, ¿tienen experiencias diferentes en manualidades? ¿Tiene importancia esto? Estas preguntas pueden ser relevantes en la enseñanza de manualidades en los CEIs.

¿Qué dice el plan de estudios sobre el trabajo artístico y las manualidades?

La asignatura de manualidades en los centros de educación infantil noruegos es bastante amplia. El/la profesor/a debe organizar actividades para que los niños/as aprendan habilidades básicas de manualidades como las mencionadas. El/la profesor/a también debe ayudar a que los niños/as comprendan actividades de manualidades más completas y complejas, como la producción de prendas de vestir de lana o la construcción de una casa de madera, empezando por los árboles del bosque y acabando con la casa ya construida. Algunas de las palabras clave en este ámbito son las experiencias, los valores estéticos y la utilidad para los niños/as.

El plan de estudios noruego de manualidades¹⁴ afirma que en estas actividades con niños/as, los/las estudiantes deben:

- Empezar con las expresiones de los/las niños/as y la exploración de sus entornos más inmediatos
- Empezar procesos creativos con niños/as de edades, aptitudes y entornos diferentes
- Usar distintas formas artísticas y de expresión
- Enseñar a comprender distintas actividades creativas
- Analizar y evaluar distintas formas artísticas y de expresión

Ni esta sección ni ninguna otra sección del plan de estudios mencionan objetivos del aprendizaje relacionados con el género y la igualdad.

¹⁴ Ministerio noruego de Educación e Investigación, 2003: *Rammeplan for førskolelærerutdanning*.

La enseñanza en esta materia, ¿aborda el género y la igualdad?

Hemos entrevistado a una profesora de manualidades. Cuando estudiaba la carrera, el plan de estudios de manualidades no mencionaba ni señalaba objetivos de aprendizaje relativos al género y la igualdad. Esto concuerda con la impresión general, en el sentido de que es sobre todo en estudios sociales y ciencias de la educación donde se aborda la perspectiva de género. Aun así, la profesora de manualidades, que actualmente no ejerce, cree que la perspectiva de género es importante en su asignatura.

“Cuando pienso en mi asignatura, la manualidades, la veo como una asignatura con mucha carga de género, en la que a los niños les gusta más trabajar la madera y a las niñas les gusta más dibujar. Creo que hemos de analizar y debatir el género de estos contenidos. Los estereotipos de género están tan presentes hoy en día como en el pasado”

(Profesora de manualidades)

La profesora señala que la asignatura de manualidades tiene una „historia de género“ que sigue estando vigente. Así, se explica claramente que la docencia que se da en los centros de formación superior implica, explícita o implícitamente, unos determinados roles de género. En las escuelas, la asignatura de manualidades fue una de las últimas en abandonar los planes de estudios divididos por géneros. La docencia en lectura y escritura que recibían niños y niñas era la misma, pero en la asignatura de manualidades, a los niños se les enseñaba a trabajar la madera, y a las niñas se les enseñaba a coser.

En la actualidad, la idea de que niñas y niños deben aprender cosas diferentes porque sus carreras profesionales o sus deberes domésticos serán diferentes se ha abandonado. De hecho, hoy en día las autoridades educativas identifican como un problema social la fuerte tendencia de los chicos/as a elegir alternativas tradicionales de género cuando acaban la educación primaria.

Incluso si la división formal entre géneros ha terminado y aunque la ideología haya cambiado, es muy improbable que ambos géneros aprendan las mismas cosas en las clases de manualidades de la escuela primaria y de los centros de educación infantil. La profesora de manualidades a la que entrevistamos cree que ello se debe al hecho de que la ma-

nualidades es física, y a que profesores/as y niños/as ya traen sus propias experiencias. Para que haya un cambio real, debe haber un cambio en las actividades relativas al cuerpo.

“Creo que las asignaturas prácticas como la manualidades, la música o el teatro son muy importantes para que los/las estudiantes y los niños/las aprendan sobre el género social. Estos campos tienen mucha carga de género. Recuerdo que, precisamente por esto, nosotros enseñábamos a nuestros estudiantes, la mayoría de ellos mujeres, a utilizar una sierra eléctrica. No porque por sí mismo saber usarla fuera importante, sino porque el hecho de utilizar una nueva herramienta les daría una sensación de dominio, así como una nueva ocasión para pensar en el género y en sus creencias sobre el mismo.”

(Profesora de manualidades)

La asignatura de manualidades se diferencia de muchas otras áreas por su estrecha relación con el cuerpo. Hombres y mujeres traen consigo distintas „experiencias formativas“ que emplean en sus actividades educativas en los centros de educación infantil sin ser conscientes de ello.

Diseñadores/as de género en las esferas pública y privada

Sin embargo, los retos no son aplicables únicamente a los/as aspirantes a profesores/as. La pregunta que nos hacemos es si la decisión de diseñar ropa, edificios, cerámica etc. es fruto del azar y no está relacionada con el género. ¿Es igual de probable que sea un hombre o una mujer quien le corta el pelo, repara su coche, construye su casa, decora su hogar o ayuda a los miembros de su familia a comprar ropa?

Es obvio que en estas áreas los roles de género son muy fuertes y tradicionales. La gente que trabaja o se forma para ser peluquero/a, florista o diseñador/a de joyas suelen ser casi siempre mujeres. Y la gente que trabaja o se forma para ser constructor/a, ingeniero/a, mecánico/a o aparejador/a suelen ser casi siempre hombres.

Una división de género similar ocurre en el hogar. Las mujeres suelen ser las principales responsables y quienes más influyen en el vestir y los cortes de pelo. La responsabilidad por el diseño estético de la pintura del hogar y de la colocación de los muebles recae en las mujeres, mientras que el mantenimiento y el bricolaje suelen ser cosa de los hombres. Debido a su posición financiera más sólida, los hombres suelen tener una mayor responsabilidad por la adquisición de grandes y caros objetos, como coches o electrodomésticos. En los hogares, esta división de géneros se produce entre madres y padres, mientras que en los centros de educación infantil se produce entre educadoras y profesoras de sexo masculino, y conserjes y empleados técnicos de sexo masculino.

Hablemos de coches o de cortes de pelo, los diseños y los/las diseñadores/as tienen siempre una gran carga de

género. La ropa, los juguetes, los muebles y los objetos que se diseñan para niños/as tienen una carga de género superior a la de los diseños para el resto de la población. Los niños/as procesarán estas expresiones de género en sus propias actividades de manualidades, se trate de jugar a ser arquitecto/a, de dibujar o de trabajar la madera.

Dibujar: un ejemplo de pautas de género en actividades artísticas

Veamos un ejemplo de lo anterior, llevado a cabo por dos centros de educación infantil de Suecia. Eva Änggård (2006) analizó los dibujos resultantes de una actividad creativa para niños/as. Su análisis también confiere importancia al hecho de dibujar como actividad de juego en la que suelen participar varios/as niños/as.

Se detectaron diferencias entre los dibujos y motivos elegidos por niñas y niños. Ningún niño optó por hacer un collage, pese a que varias niñas de uno de los centros de educación infantil lo hicieron. Las pautas de género identificadas coinciden bastante con las de otras investigaciones. Los niños/as suelen dibujar personas de su propio género. Las niñas dibujan princesas, los niños dibujan héroes. Las niñas dibujan corazones, los chicos dibujan dinosaurios y animales salvajes. Las niñas dibujan perros y gatos. Ambos géneros dibujan casas y sillas. También hay casos en los que los/las niños/as rompen las convenciones de género.

En su análisis, la investigadora concluye que los dibujos adoptan un estilo de diálogo, componiendo imágenes, personajes e historias culturales populares, siempre coincidentes con las pautas de género de estas fuentes. Por ejemplo, los niños hacen máscaras de monstruos de papel inspirados en la ficción popular. Änggård afirma que los niños/as adquieren una cultura de dibujo propia mediante reproducciones interpretativas creativas. Para ella, las pautas de género de los dibujos de los/las niños/as son resultado en parte de unos juguetes y de una cultura popular género-típicos. Al elegir la forma, el color y la narrativa en sentido amplio de sus productos, los fabricantes y vendedores de juguetes especifican que esos productos son para niñas o para niños. Las pautas de género de los dibujos que crean los niños/as son, en parte, una consecuencia de que los/las propios/as niños/as se esfuerzan por crear unos dibujos que confirmen el género. Dicho en pocas palabras, los colores y el diseño de los juguetes para niños y para niñas de las tiendas de juguetes coinciden con la creación activa por parte de los/las niños/as de su propia identidad.

A un nivel más general, Änggård comprende la fuerte preferencia de los niños/as por las ideas visuales de la cultura popular como una resistencia contra la cultura visual de los padres y de los empleados de los centros de educación infantil. A menudo, los adultos no aprueban las imágenes

de la cultura popular. Otra razón de esta preferencia es que el diseño y los colores de estas imágenes populares son fáciles de reproducir y perfeccionar. En su esfuerzo por hacer cosas bonitas, los géneros tienen preferencias distintas. A muchas niñas les gustan los motivos como corazones o las chicas guapas, colores como el violeta y el turquesa, y los cuentos que tratan relaciones personales. Los niños suelen preferir animales salvajes y peligrosos o cuentos de mucha acción, y les gustan los colores como el azul, el verde o el amarillo.

Según Änggård, la tarea del/la profesor/a no es aceptar acriticamente todos los juguetes e imágenes de la cultura popular en el CEI, ni prohibirlos a favor de una „cultura más sofisticada“. Desde su punto de vista, es importante ayudar a los niños/as y dialogar con ellos para que procesen las expresiones de la cultura popular. Cuando los/las niños/as se interesan por las imágenes populares, es importante usarlas como punto de partida para las actividades educativas de dibujo. Al relacionarse y jugar con otros niños/as y adultos, los niños/as deben tener la oportunidad de crear y comunicar. Si se examinan con más detalle, no todos los iconos y formas de la cultura popular, como la muñeca Barbie, son tan estereotípicas en género, sino que también pueden tener desviaciones y contrastes que los niños procesan, de forma que pueden ser utilizados en las actividades formativas.

Estos fueron algunos de los aspectos de género que Änggård creyó relevantes en su asignatura de manualidades y actividades de dibujo. Probablemente, otros/as profesores/as de manualidades especializados en otras actividades incluirán otros aspectos de género.

¿Hasta qué punto es importante el género del profesor/a de manualidades?

A un nivel más general debemos preguntarnos hasta qué punto es importante que la mayoría de los/las profesores/as de manualidades sean mujeres. A los/las profesores/as, de sexo tanto masculino como femenino, les resultará difícil distanciarse del día a día cargado de género que hemos descrito más arriba. Las experiencias de decoración interior, cerámica, decoraciones florales, dibujo o mantenimiento de vehículos no se distribuyen de un modo precisamente igualitario entre los géneros, ni antes ni después de finalizados los estudios de formación superior.

La profesora a la que entrevistamos cree, como hemos visto, que puede ser útil limitar las actividades de manualidades en los centros de educación infantil si las profesoras tienen menos experiencia con las herramientas y máquinas de mayor tamaño. La investigadora noruega Hilde Liden (1994) se pregunta qué puede significar que hombres y mujeres aporten distintas experiencias en manualidades al CEI. El trabajo de Liden trata un campo estrechamente relacionado, el programa de actividades

extra-escolares, en el que identificó a una gran mayoría de personal femenino en la institución estudiada. El personal del programa de actividades extra-escolares normalmente organiza actividades en las que la participación de los/as niños/as es opcional. El personal solía organizar actividades de manualidades que interesaban particularmente a un grupo de las niñas, de modo que niñas y mujeres creaban una pequeña comunidad propia. Era obvio que el modo de jugar que gustaba a las niñas se ajustaba mejor a la idea de juego de las profesoras que el modo de jugar de los niños. El personal adulto estaba menos familiarizado con el juego de los niños, que a menudo era de carácter más físico. El personal sabía muchas menos cosas acerca de esta manera de jugar, por lo que lo pasaba por alto. Además, los niños recibían mucho *feedback* negativo por su manera de jugar, de modo que preferían jugar fuera de la vista del personal.

Las observaciones de Liden también muestran que al grupo principal de niñas le costaba unirse a los distintos grupos de juego de los niños. Así pues, la comunidad de niñas y mujeres limitaba las oportunidades de que niños y niñas jugaran juntos con otros/as niños/as. Liden describe esa „comunidad cerrada de género“ como una de las consecuencias de la limitada variedad de actividades de juego que el personal podía ofrecer a los/as niños/as. En una situación como la que describe, sería deseable que el personal contara con un abanico más amplio de habilidades de manualidades y con otras actividades que pudieran incluir a todo el grupo de niños/as. No sería del todo una solución, ya que ello podría acabar confirmando las diferencias de género en el caso de que entraran hombres y éstos organizaran actividades de manualidades que interesarían a los niños.

Conclusión para el plan de estudios

Un elemento importante de muchos planes de estudios es que los/las estudiantes deben realizar su propio trabajo creativo en la asignatura, desarrollando así sus competencias y su capacidad de reflexión. Los planes de estudios deben incluir como objetivo de aprendizaje que los/las estudiantes reflexionen a partir de sus experiencias corporales con la manualidades, y la importancia del contexto cultural, la sexualidad y el género para estas experiencias. Los/las estudiantes deberían ser capaces de reflexionar sobre esta relación en sus encuentros creativos con otras personas.

El plan de estudios de la asignatura debería abordar explícitamente la capacidad de los/las estudiantes para facilitar y comprender los procesos creativos, sea cual sea su género. Las actividades creativas de los niños/as pueden ser integradoras y desintegradoras en el grupo de niños/as. Los/las estudiantes deben ser capaces de contribuir al repertorio creativo de los/as niños/as, independientemente de las divisiones convencionales de género. Y es difícil que

ello pueda suceder si el/la profesor/a carece de experiencias personales y variadas en manualidades, incluyendo en lo que muchos/as denominarían „la esfera masculina“.

Es importante subrayar los beneficios de incluir la perspectiva de género en la asignatura de manualidades. Esto puede permitir una comprensión de los aspectos de género cualitativamente diferente de la que pueden proporcionar asignaturas como Estudios Sociales.

Referencias:

Änggård, Eva. 2006: *Barn skaper bilder i förskolan. Studentlitteratur. Suecia.*

Liden, Hilde. 1994: „Leisure time actividades in a woman-dominated world—boys and girls in Norwegian after-school programs.“ *En Social construction of gender in children's worlds: Papers from a seminar January 1994. University of Oslo. Senter for Kvinneforskning. Work memo no. 3.*

5.10 El lenguaje y el género

Los libros infantiles, ¿incorporan como personajes a niñas y niños con los que los/as alumnos/as pueden identificarse? Un/a profesor/a de educación infantil, ¿cómo debería dirigirse a los niños/as? ¿Por qué en educación primaria hay más niños que niñas con malas notas de lectura? ¿Por qué hay más niños que niñas con dificultades para leer y escribir? Todas estas preguntas están relacionadas con el lenguaje, la literatura y el género, unas áreas en las que los/las formadores/as de educación infantil deben tener sólidas competencias.

La estimulación de un lenguaje creativo tiene que ver con jugar con el lenguaje y ayudar a los/las niños/as a jugar con y a manipular las palabras, las letras, los signos y los sonidos. Muchas investigaciones demuestran que en este tipo de situaciones, guiadas por un/a adulto, como cuando se analiza la narración de un libro infantil, los/las formadores/as de educación infantil son propensos a permitir que los niños hablen más que las niñas. Este desequilibrio de género se refleja en la representación de hombres y mujeres en los debates públicos que tienen lugar en los medios. Las mujeres están mucho menos representadas que los hombres.

En el caso de la *inclusión de niños/as con dificultades de lenguaje y antecedentes bilingües* y de la *enseñanza en lectura y escritura*, los problemas no están distribuidos igualitariamente entre los géneros. Muchos más niños que niñas tienen dificultades para leer y escribir, y las notas de lectura y escritura de los niños de primaria son muy inferiores a las de las niñas.

La *promoción de la enseñanza cultural a través de la narración de cuentos y de la lectura en voz alta* no es una actividad neutra en género. El lenguaje y la literatura transmiten valores y estructuras. „Pippi Calzaslargas“, „Caperucita roja“, „Blancanieves y los siete enanitos“, „Batman y Robin“ son ejemplos de historias que transmiten unos valores de género muy diferentes.

Usar las TICs crítica y creativamente. La tecnología que usamos para comunicarnos, se trate de procesadores de textos, mensajes SMS o los videojuegos, no es neutral respecto al género. Por ejemplo, más chicos y hombres que chicas y mujeres son usuarios tempranos de nuevas tecnologías y se interesan por los contenidos tecnológicos. Cuando las chicas y mujeres se interesan por estos campos, normalmente más tardíamente, lo hacen sobre todo por las posibilidades que presentan.

La enseñanza del lenguaje ¿aborda el género y la igualdad de género?

El género y la igualdad de derechos se tratan sobre todo en las asignaturas de ciencias de la educación y ciencias sociales, y se ignoran en las demás. En los cuatro apartados siguientes presentaremos conocimientos e investigaciones que pueden tener relevancia para el aprendizaje de la lengua: (1) Relaciones del lenguaje con la sociedad, (2) Un uso inclusivo del lenguaje, (3) Diferencias de género en el desarrollo de la competencia del lenguaje, (4) Una literatura infantil innovadora.

Relaciones del lenguaje con la sociedad

El lenguaje está íntimamente relacionado con la sociedad y es un reflejo de la comunidad en la que se usa. Todo se refleja en el lenguaje: las condiciones de trabajo, la educación de los/as niños/as, las condiciones de clase o la estructura familiar. El nombre del primer idioma que aprende un/a niño/a, por ejemplo, se extrae de la familia como institución: es la „lengua materna“, no la „lengua paterna“. Otro ejemplo es cómo una de las palabras más habituales para expresar el concepto de país también se extrae de la familia (la „madre patria“). Se trata de un claro reflejo de las condiciones de género de la sociedad. La madre no es la única persona con la que los/las niños/as se relacionan durante su desarrollo, pero éstas son las expresiones que utilizamos.

Un ejemplo de cómo el lenguaje va por detrás del desarrollo social es cómo los términos „padres“, „padre“, „madre“, „hijo“, „hermana“ o „hermano“ se usan como sencillos conceptos no ambiguos, sugiriendo siempre a unos padres heterosexuales que viven con sus hijos/as. Si lo analizamos con más detalle, sin embargo, estos términos suelen referirse a posiciones y prácticas muy distintas, para las que contamos con pocos términos. Vemos, por ejemplo, que carecemos de términos para conceptos de familia cuando se rompe una relación de cohabitación, cuando el parentesco biológico no coincide con el social, cuando los/las niños/as tienen padres del mismo género, o cuando los niños/as sólo tienen un padre. A esta última situación podría hacerse referencia con los términos „padre soltero“ o „madre soltera“.

Las relaciones de poder de la sociedad también tienen paralelismos en el lenguaje. Parejas de términos que parecen tener el mismo valor (niño/ adulto, de color/ blanco, mujer/ hombre), presentan diferencias de importancia si los examinamos en detalle. A menudo se describe indirectamente a los niños/as como inacabados/as e incompletos/as, en referencia al estándar de los adultos. Términos que hacen referencia a otras etnias y colores de piel (negro, amarillo, etc.) se han relacionado idiomáticamente con características y aspectos negativos. (Y generalmente el color blanco no ha sido objeto de esta atención.) En el lenguaje, la norma es el hombre, hasta el punto de que para muchas personas sigue siendo necesario poner el prefijo „mujer“ ante trabajos y tareas que ambos géneros pueden hacer, sin que se haga lo mismo para los hombres („mujer policía“ o „mujer bombero“).

El ámbito doméstico, estrechamente relacionado con los centros de educación infantil y en gran medida un campo tradicionalmente femenino, constituye un área interesante que examinar más en detalle. Ruth Vatvedt Fjeld (2001), profesora de literatura, señala que los „términos femeninos“ para campos como el hogar, las dolencias femeninas o la belleza han quedado excluidos del reconocimiento y desarrollo lingüístico.

La relación entre género, sexualidad y lenguaje también es relevante a la hora de nombrar los órganos sexuales. Kajsa Svaleryd (2002), consultora en igualdad de derechos, duda de que los padres/ madres y el personal de los centros de educación infantil hablen tan abiertamente y sin afectación de los órganos sexuales de las niñas como lo hacen de los órganos sexuales de los niños. Da el ejemplo de un anuncio, habitual en Suecia, para hacer público un nacimiento en el periódico, y que es de imposible traducción al español, pero que para nuestro propósito aquí podría ser algo así como: „Yupi, hemos tenido un bebé con una pichita.“ Publicar un anuncio similar para una niña sería algo casi impensable: „Yupi, hemos tenido un bebé con un coñito“. Sin embargo, puede ser difícil encontrar términos que se puedan usar en el día a día sin que tengan malas connotaciones. El órgano sexual masculino tiene muchos nombres con muchos matices diferentes, como pene, polla, picha o huevos, y muchos de estos nombres salen en los diccionarios. Svaleryd propone un debate para decidir un término para el órgano sexual externo femenino, y ella misma se muestra a favor de usar el término médico „vulva“.

Referencias:

- Fairclough, Norman. 1995: *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*.
- Fjeld, Ruth Vatvedt. 2001: „Ingen ting å snakke om – kvinneord og ordbøker.“ *En Språknytt*. (El artículo puede encontrarse en: www.sprakradet.no).
- Lippe, Berit von der. 2004. „Synlig og usynlig kjønnsretorikk – streif og inn i medielandskapet.“ *En Språknytt*. (El artículo puede encontrarse en: www.sprakradet.no).
- Potter, Jonathan y Margeret Wetherell. 1987: *Discourse and Social Psychology*. Londres: Sage.
- Svaleryd, Kajsa. 2002: *Genuspedagogikk*. Liber forlag.
- Spilker, Kristin. 2006: „I slekt med far? Forestillinger og handlinger om farskap i genets tidsalder.“ *En Tidsskrift for kjønnsforskning*, n° 1-2/2006.

Un uso inclusivo del lenguaje

El lenguaje tiene una vertiente personal. Da una idea de quienes somos, de nuestra identidad y de nuestro lugar en la comunidad. El lenguaje no sólo es un reflejo de la sociedad. Lo que se convierte en lenguaje y el modo como éste surge genera realidades. Un ejemplo claro es la experiencia social que tienen los/las niños/as al aprender su propio nombre o una letra de su nombre. Desde el punto de vista del niño/a, y en sentido amplio, esto ayuda al desarrollo del propio/a niño/a.

En relación con las minorías étnicas, se ha debatido ampliamente el nombre que deben recibir los distintos colectivos y grupos. Los términos „negros“ e „inmigrantes de segunda generación“ han sido especialmente debatidos. En el debate, un argumento importante ha sido que las personas denominadas deben ser escuchadas, y que la propiedad de los términos utilizados no depende sólo de las tradiciones idiomáticas y de los deseos de la mayoría de la población. Las tradiciones del lenguaje no son sagradas, y los lenguajes cambian.

Es importante que el lenguaje empleado tanto en los CEIs como en la vida social en general sea inclusivo. Algunas cuestiones que pueden ser relevantes: Los/las profesores de educación infantil, ¿cómo se dirigen a los niños/as? Si se dirigen a ellos como „Vosotros, los chicos que estáis ahí“ o „¡Hola niñas!“, entonces se pone énfasis en el género, el cual deviene la base para la identificación. Todo un grupo puede resultar estigmatizado si esta manera de dirigirse a los niños/as quiere señalar el mal comportamiento de sólo un miembro del grupo. Otro ejemplo es cómo el personal del CEI se dirige a los padres y madres de distintos tipos de familias. Por ejemplo, los padres que no viven siempre con sus hijos/as, ¿reciben información por escrito del CEI? Padres y madres, ¿reciben la misma cantidad de información al llevar y recoger a los niños/as? ¿Cómo se denomina a los hombres y mujeres empleados en el CEI? ¿Se elimina la referencia al género si el profesor/ educador es una mujer? ¿Qué ideal lingüístico debería usarse al nombrar elementos interiores y exteriores del CEI? ¿Deberíamos usar nombres domésticos, como sala de estar, pasillo, cocina, etc. para subrayar la importancia y el estatus en un ámbito tradicionalmente femenino? ¿O deberíamos usar nombres de talleres artesanos tradicionales (carpintería, taller textil, almacenamiento de materias primas, caja de herramientas, banco de trabajo, mesa de trabajo, etc.? Otra idea podría ser usar nombres de la escuela, de instituciones de formación, de oficinas o granjas.

El lenguaje es común, en el sentido de que es una estructura que todos utilizamos, pero también es personal en el sentido de que cada persona lo utiliza para expresarse. Así, a nivel personal tenemos la responsabilidad y la oportu-

nidad de contribuir a garantizar que el lenguaje y las palabras que utilizamos reflejan lo que queremos decir y la realidad que queremos crear.

Referencias:

Ministerio noruego de Trabajo e Inclusión Social. 2007. Et inkluderende språk. (La guía puede encontrarse en: www.regjeringen.no).

Competence Centre for Equality and the Norwegian Language Council. 1997. Kjønn, språk og likestilling. (La guía puede encontrarse en: www.sprakradet.no).

Diferencias de género en el desarrollo de la competencia del lenguaje

La capacidad de los niños/as para expresarse oralmente y, eventualmente, para aprender a que se les entienda por escrito es una fuente de placer y pertenencia. Esta capacidad también es un requisito básico para el crecimiento y el desarrollo en otras áreas. Los conocimientos sobre las desigualdades de género (al igual que sobre las desigualdades de raza o clase social) constituyen pues un campo importante. El hecho es que, de media, las habilidades de lectura y escritura de los niños son muy inferiores a las de las niñas, y que los niños están sobre representados en el colectivo de alumnos/as con dificultades de lectura y escritura. Otro hallazgo importante es que, en general, las niñas tienden a hablar menos en las conversaciones genéricas que se producen en los CEIs y en las escuelas primarias, algo que concuerda con el hecho de que las mujeres disponen de menos tiempo para hablar en la vida social, en reuniones y seminarios, y en los medios de comunicación.

Entre las cuestiones que afectan a las diferencias de género en el desarrollo de la competencia del lenguaje figuran las pautas de lenguaje y lectura que siguen los padres, el personal de los CEIs y otros adultos. Por ejemplo, en Noruega de media las mujeres adultas leen el doble que los hombres (Statistics Norway, 2006). Distintos tipos de literatura se dirigen muchas veces a públicos objetivo con un género específico, o la literatura puede adscribirse a uno u otro género de otras maneras. Así, las asociaciones de género implícitas en los manuales de usuario de dispositivos técnicos son muy diferentes de las que encontramos en las revistas del corazón.

Existen diversas investigaciones sobre las diferencias de género en el uso del lenguaje por parte de niños y niñas en edad de educación infantil (investigaciones socio-lingüísticas con niños/as desde una perspectiva de género.) Helene Valvatne y Margareth Sandvik (2007) han revisado estas investigaciones, pero dado que la mayoría de estos estudios tienen más de 15 años, no puede con-

cederse mucha importancia a sus conclusiones. Los/las profesores/as noruegos/as de educación infantil pueden utilizarlas para cuestionar su propio uso del lenguaje y la situación actual en este campo en el caso de los niños y de las niñas, como hacemos aquí. Por ejemplo, los/las profesores/as, ¿son más propensos a comunicar órdenes y mensajes sencillos a los niños, mientras que las niñas suelen recibir más explicaciones? Los hombres, ¿hablan con un tono de voz más alto al dirigirse a los/las niños/as? ¿Bromean más? Las investigaciones demuestran que las mujeres hablan más de acuerdo con los estándares que los hombres, de una forma „más educada“, y que su estructura de conversación se orienta más al consenso que la de los hombres. Así, una pregunta puede ser qué significa para los/las niños/as este tipo de lenguaje „más educado“.

El uso del lenguaje cambia con la sociedad. Por ejemplo, hay niños/as en familias de colectivos minoritarios que se crían con un padre que domina el noruego y con una madre que no lo domina tanto. ¿Qué importancia tiene esto para las pautas de lenguaje de estos/as niños/as?

Referencias:

Statistics Norway. 2007: Kulturstatistikk 2006). Estadísticas oficiales de Noruega (NOS D 382)

Valvatne, H. y M. Sandvik. 2007: Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen. Cappelen akademisk. Oslo.

Una literatura infantil innovadora

El lenguaje y la literatura presentan valores y estructuras, constituyendo una de las fuentes más importantes para comprender qué son los/las niños/as y los/las adultos/as en tanto que niños, niñas, hombres y mujeres. La ficción de las películas y de la literatura es una fuente importante de crítica de las convenciones de género, de alternativas y de diversidad. La literatura infantil de los países nórdicos incluye títulos clásicos que siguen siendo populares, como la heroína Pippi Calzaslargas de Astrid Lindgren, quien con su ingenio y aptitudes físicas da la vuelta a las relaciones de poder entre adultos y niños, niñas y niños. Gunnilla Bergström ha escrito relatos muy entretenidos e interesantes sobre Albert Åberg, que vive con su padre soltero. Tove Jansson ha creado el personaje „My“ en sus libros sobre el *troll* Mumi, un personaje interesante, particular e ingenioso que cuestiona los estereotipos de género. Por su parte, Anne Cath Vestly ha escrito libros protagonizados por sus personajes Aurora y Sokrates, quienes viven en una familia en la que madre y padre tienen los roles cambiados.

Al trabajar en este subcapítulo hemos encontrado pocas investigaciones que examinen la perspectiva de género en la literatura infantil reciente de los países nórdicos. Sin embargo, no hay duda de que en estos países continúa escribiéndose buena literatura para niños/as. John Stephen (2002), un investigador literario, apunta como ejemplo a la diversidad de las descripciones de hombres y chicos que hacen los autores noruegos de literatura infantil. Probablemente, sin embargo, la diversidad sexual no se trata tan bien.

Sin embargo, continúa siendo un problema el hecho de que un número significativamente más reducido de protagonistas sean niñas y mujeres con las que las niñas puedan identificarse. Aproximadamente el 60% de los libros infantiles publicados en Noruega en 2004 tenían un protagonista de sexo masculino, el 25% tenían un protagonista de sexo femenino y el 12% tenía protagonistas de ambos sexos. Estas cifras proceden de Randi Stene y Marte Ericsson, del periódico feminista *Fett*. También es un hecho que gran parte de los libros ilustrados para los/las niños/as más pequeños/as son traducciones y sus contenidos son muy comerciales y conservadores en género (el padre protege, va a trabajar y tiene aventuras, la madre se ocupa de los/las niños/as).

Nina Méd (2008) ha analizado las heroínas de libros para jóvenes, identificando muy pocas que recojan el guante de Pippi Calzaslargas. Esto sucede incluso cuando se incluyen en el análisis los actos de heroísmo „relacional“ relacionados con asuntos del día a día, la familia, los amigos o los enamoramientos. Probablemente la misma tendencia sea aplicable a los libros para los/las más pequeños/as. Así describe Nina Méd el lado negativo de esta ausencia: „Si bien históricamente no podemos recordar a muchas heroínas literarias, no hay duda de que en el año 2007 muchas niñas que leen libros *necesitan* libros con personajes femeninos que les sirvan de modelo, personajes que no limiten su existencia a la esfera privada o a ámbitos estrictamente femeninos. Necesitan leer sobre personajes femeninos activos que se desenvuelven en la esfera pública, para convertirse ellas mismas en este tipo de personas.“

Algunos/as autores/as e ilustradores/as de libros infantiles han asumido el reto motivados/as por factores como la ausencia de temas relacionados con el género y la sexualidad en este tipo de literatura. Es el caso de Gro Dalhe y Svein Nyhus, quienes en su libro *Snill* (2004) dan voz a niños/as invisibles y a las niñas. *Sinna Mann*, de los mismos autores, es un relato de niños/as testigos de violencia. *Jon*, de Tormod Haugen, explica la historia de un niño que sufre el acoso de otros niños de su clase por ser diferente y porque sus mejores amigos son niñas. *Malins mamma gifter seg med Lisa* („La madre de Malin se casa con Lisa), de Annette Lundborg, es uno de los pocos libros ilustrados publicados en Noruega en los que los padres no son heterosexuales.

¿Es verdad que para que los niños/as se identifiquen con los personajes y se metan en el relato los protagonistas de los libros deben ser similares a ellos/as? ¿Deben coincidir género, color de la piel y tipo de familia para que se produzca esta identificación? La identificación y alienación en este contexto están sujetas a debate. En todo caso, sin duda alguna puede ser de ayuda una crítica literaria (por ejemplo, la de Tråvik 2007) que logre descodificar e incitar a la reflexión sobre pautas de género (y de otro tipo) en la literatura infantil. Los CEIs islandeses cuentan con procedimientos para revisar y aprobar los nuevos libros para niños/as, así como para filtrar la literatura que no satisfaga unos mínimos estándares de igualdad de géneros. Sea como sea, puede afirmarse que la literatura que muestra alternativas y diversidad no sólo debería salir a la luz en ocasiones especiales y problemáticas, sino que debería utilizarse en la diversidad de la vida diaria.

Referencias:

- Anne-Cath. Vestly; Johan Vestly (ilustraciones). 1966: Aurora i blokk Z. Gyldendal.*
- Dalbe, Gro y Nyhus Svein. 2004. Snill. Cappelen.*
- Dalbe, Gro y Nyhus Svein. 2003. Sinna Mann. Cappelen.*
- Haugen, Tormod y Akin Düzakin. 1995: „Jon (Jentegutt! Jentegutt!)“. En Av hele mitt hjerte, en bok om tro håp og kjærlighet. Det store norske barneverket Hugin & Munin. Gyldendal. Oslo.*
- Lundborg, Annette y Mimmi Tollerup- Grkovic (ilustraciones). 2003: Malins mamma gifter seg med Lisa. Ublu Tuba Forlag.*
- Méd, Nina. 2008: „Jakten på Pippis og Nancy Drews arvtakere.“ En Årboka Litteratur for barn og unge 2008. Det Norske Samlaget. Norsk barneboksinstitutt. Oslo.*
- Stephens, John. (Ed.). 2002: Ways of being male. Representing masculinities in children s literature and film. Routledge.*
- Stene, Randi y Marte Ericsson Ryste. 2005: „Begredelig fra Bokklubbens barn.“ En Fett, n° 1, 2005. Oslo.*
- Traavik, Ingjerd. 2007. Innføring i bildeanalyse - med Fam Ekman inn i bildeboka. Unipub.*

La Equidad de Género empieza en la formación del profesorado de Educación Infantil!

Esta publicación se dirige principalmente a profesores/as y dirigentes de universidades y centros de formación superior que se dedican a formar a profesores/as de educación infantil. El tema central es cómo desarrollar la competencia y sensibilidad de género de los/las estudiantes. ¿Cómo integrar una perspectiva de género en estos centros? Por ejemplo, ¿cómo pueden los/las estudiantes llegar a comprender el modo en que un libro de cuentos transmite los roles de género tradicionales?

Esta publicación es un producto de dos años de trabajo del proyecto europeo Gender Loops , en el que organizaciones de Alemania, España, Lituania, Noruega, y Turquía han analizado las estrategias de implementación del mainstreaming de género en la formación de formadores y en los centros de educación infantil.

