

EDUCACIÓN PLÁSTICA/ HEZKUNTZA PLASTIKOA

Itsaso ESTEBAN VALENCIA

EL PATIO ESCOLAR: COEDUCACIÓN Y
CURRÍCULUM OCULTO DESDE LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA/
IKASTETXEKO PATIOA: BATERAKO
HEZKUNTZA ETA EZKUTUKO
KURRIKULUMA HEZKUNTZA
ARTISTIKOTIK

TFG/*GBL* 2015



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***EL PATIO ESCOLAR: COEDUCACIÓN Y
CURRÍCULUM OCULTO DESDE LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA/
IKASTETXEKO PATIOA: BATERAKO HEZKUNTZA
ETA EZKUTUKO KURRIKULUMA HEZKUNTZA
ARTISTIKOTIK***

Itsaso ESTEBAN VALENCIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Itsaso ESTEBAN VALENCIA

Título / Izenburua

El patio escolar: coeducación y currículum oculto desde la educación artística/
Ikastetxeko patioa: baterako hezkuntza eta ezkutuko kurrikuluma hezkuntza
artistikotik

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Betisa SAN MILLÁN GARCÍA

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia Saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2014/2015

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha aportado una serie de conocimientos teóricos imprescindibles a la hora de enfrentarte a la realidad educativa a diversos niveles: psico-pedagógico, legislativo, normativo, conceptual, etc. Todo ello me ha facilitado la comprensión del funcionamiento de la institución escolar facilitándome la adaptación al mismo. Además es a través del contacto directo con la realidad existente donde aquellos conocimientos adquiridos a nivel formal pueden revalorizarse o devaluarse, ayudando así a configurar un perfil docente propio a nivel formal. En este caso concreto, la revalorización de la educación en valores en vías de configurar una sociedad más justa y equitativa.

El módulo *didáctico y disciplinar* en concreto las dos asignaturas de “Didáctica de la Educación Artística” me han permitido plantearme un modelo educativo en el que la cultura visual tiene un papel vertebrador y real. Un planteamiento que aboga por el mantenimiento de mirada crítica y reflexiva del alumnado sobre las desigualdades de género existentes en el centro, otorgándoles así a éstos un papel protagonista dentro de su propio aprendizaje. Es a partir de esta contextualización de la temática sobre una realidad concreta desde donde la educación artística nos ayuda a tomar conciencia de nuestra propia situación, permitiéndonos abrir un debate y reflexión en torno a la misma. Todo ello queda reflejado a través de la experiencia investigativa, donde se pone de manifiesto que la experimentación sobre el espacio con nuestro propio cuerpo ayuda a descubrir desigualdades camufladas bajo la capa de la cotidianeidad y rutina.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha proporcionado un contexto escolar concreto sobre el que se configura este trabajo fin de grado. Ha supuesto una herramienta de análisis, trabajo y experimentación continua y enriquecedora. Me ha ayudado a reafirmarme en la ferviente necesidad de trabajar el género y el transgénero desde la coeducación y el currículum oculto visual. Del mismo modo, me ha servido para valorar el trabajo desde el conflicto como un medio dotado de gran significatividad para el alumnado, demostrando que, pese a la complejidad de la temática, nunca es demasiado pronto para abordarla a nivel educativo.

Resumen

El presente proyecto, surgiendo de las necesidades percibidas en un entorno sociocultural concreto (C.P.E.I.P San Francisco), intenta analizar cómo el currículum oculto visual influye en la configuración, reproducción y perpetuación de discriminaciones genéricas dentro del patio escolar. Así, poniéndose de manifiesto las necesidades de trabajo coeducativo existentes en este ámbito, el área artística ocupa un papel vertebrador mostrando la idoneidad de la misma en el proceso de vislumbrar aquellas discriminaciones que la cotidianeidad ha normalizado.

Todo ello, además de encontrarse sustentado por un marco teórico que lo fundamenta a nivel conceptual y visual, es complementado con una experiencia práctica-investigativa que ilustra aquello que a nivel teórico había sido planteado.

Palabras clave: Coeducación; Currículum oculto; Patio escolar; género; expresión artística.

Abstract

This Project, emerging from the evidence of a need for a concrete sociocultural environment (C.P.E.I.P San Francisco), tries to analyze how the visual hidden curriculum influences the establishment, reproduction and perpetuation of the gender discrimination in the playground. Consequently, evidencing the current coeducational needs in this area, artistic education takes up a reliable and central role showing the suitability of it in the process of unmasking the discrimination that the daily routine has normalized.

Therefore, in addition to the theoretical work which bases the project on a conceptual and visual level, this final project is completed with a practical-investigative experience which illustrates what, in a theoretical way, has been suggested before.

Keywords: Coeducation; Hidden Curriculum; Playground; gender; artistic expression.

Laburpena

Oraingo proiektua, ingurune soziokultural konkretu batetan (San Francisco I.P.) antzemandako beharretatik sortutakoa da eta ezkutuko ikuste-kurrikuluma ikastetxeko patioan gertatzen diren diskriminazio generikoen konfigurazioan, erreprodukzioan eta iraunaraztean duen *eragina aztertzen* saiatzen da. Horrela, gai honetan dauden baterako hezkuntzako lan beharrak aditzera emanda, gune artistikoak antolatzaile papera hartzen du eta bere egokitasuna nabarmentzen da, egunerokotasunak normalizat hartu dituen diskriminazioak antzemateko.

Hau guztia, marko teoriko batetan oinarrituta egonik, maila kontzeptuala eta bisualean funtsatzen duenak, esperientzia praktiko-ikertzaile batengatik osatuta dago, maila teorikoan planteatutakoa ilustratzen duenak. Hitz klabeak: Baterako hezkuntza, ezkutuko kurrikuluma, ikastetxeko patioa, generoa, adierazpen artistikoa.

Hitz gakoak: Baterako hezkuntza; Ezkutuko kurrikuluma; Ikastetxeko patioa; Generoa; Adierazpen artistikoa.

Índice

1. Antecedentes, objetivos y cuestiones	2
2. Marco teórico fundamentación e implicaciones	7
2.1 La coeducación, pilar fundamental	7
2.1.1. Sexo, género y transgénero y educación/ Sistema de género y sistema educativo	7
2.1.2 Legislación e igualdad	17
2.1.3. De la escuela mixta a la coeducadora : ¿camino recorrido o camino por recorrer ?	20
2.1.4. Importancia de la imagen en la coeducación	31
2.2. Currículum oculto	36
2.2.1. Currículum manifiesto, ausente o nulo y oculto	37
2.2.2. El currículum oculto visual en la escuela	41
2.3. La importancia de la arquitectura del espacio educativo, El patio escolar	52
2.3.1. El patio escolar y su currículum oculto	55
3. Punto de partida : Realidad del colegio de prácticas	65
3.1. Contexto escolar : Historia e importancia del patio escolar del centro	66
3.2. Experiencia práctica-investigativa	69
3.2.1. Primer paso : Juegos tradicionales	71
3.2.2. Actividad Mario y Laura	75
3.2.3. Instalación : Marcados por el espacio	80
Conclusiones y cuestiones abiertas	82
Referencias	89
Anexos	92
Anexo I	
Anexo II	
Anexo III	
Anexo IV	
Anexo V	
Anexo VI	
Anexo VII	
Anexo VIII	
Anexo IX	
Anexo X	
Anexo XI	
Anexo XII	

1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES

El presente trabajo que a continuación presento supone una unión entre los valores e ideales personales que me mueven a nivel didáctico, mi gusto y bagaje académico en torno a las artes y una realidad educativa concreta que encontré en el centro escolar donde realicé mis prácticas escolares II y III.

Comenzando por los valores e ideales en torno a la educación, confío firmemente en que la educación actual debe dar una respuesta inmediata a la formación integral del individuo, siendo esta tan importante como la formación cognitiva y conceptual.

Vivimos en el mundo de la comunicación y la información, un mundo digitalizado y conectado a unos niveles de los que aún el ser humano no es plenamente consciente. Disponemos de la información que queremos en el preciso instante en el que la requerimos. Sin embargo, desde la institución escolar seguimos dando una importancia desmesurada a la adquisición de miles de conceptos inconexos y carentes de significación para el alumnado. Hemos deshumanizado la escuela, apostando por la excelencia académica y olvidando la humana y personal.

Dentro del currículum escolar encontramos escasa presencia (por no decir nula), de contenidos coeducativos, aunque nuestra sociedad manifieste tanto verbal como actitudinalmente una necesidad de formación y trabajo en torno a la misma. Vivimos en una sociedad patriarcal y androcéntrica que reproduce y perpetúa modelos desigualitarios. Además, la “liberación” durante las últimas décadas de ciertas situaciones y condiciones hasta el momento consideradas tabúes (homosexualidad, transexualidad, transgénero...), hacen que la realidad educativa deba adecuarse al cambio social existente.

Por todo ello considero que temas como el género, el sexo y su adquisición y asimilación a lo largo de la escolarización primaria son esencialmente necesarios para poder formarnos íntegramente como personas y asentar unos valores éticos en nuestras vidas. El tema que este trabajo aborda es importante por la historia tanto socio-cultural como educativa que nos rodea.

Por otro lado dentro del currículum educativo hay también ciertas materias que han sido relegadas a un plano únicamente lúdico que ha terminado por acabar con todo el enorme potencial didáctico que posee. El arte por su esencia y naturaleza supone una fuente realmente interminable de recursos motivadores y significativos para el alumnado. Por ello, puede y debe ser un pilar educativo fundamental.

Sin embargo, hemos relegado el trabajo artístico a una materia educativa 120 minutos lectivos semanales que quedan desglosados en plástica y música. Además, centrándonos en la plástica, se ha acabado utilizando como un tiempo dedicado para hacer manualidades, que lejos queda de lo que realmente supone trabajar el arte y la creatividad del alumnado. Dentro de todo este planteamiento educativo es normal que el alumnado en particular y la sociedad en general, acaben asociando la educación artística con la manualidad y le den una importancia secundaria a nivel educativo.

Creo que el arte debe trabajarse desde otra perspectiva, una perspectiva social que nos ayude a ver qué hay detrás de lo perceptible por nuestros sentidos, aprender a utilizarlo como una herramienta de comunicación y expresión de nuestros sentimientos y percepciones sobre la realidad. Es decir, necesitamos que la escuela trabaje por y para una alfabetización visual, aspectos que a día de hoy no se encuentran aún incorporados a nivel curricular.

El arte es además una manera de expresión que acaba con ciertas barreras y se abre a lo subjetivo saliendo del dualismo educativo en torno a lo bueno y lo malo, el excelente y el insuficiente sobre el que nos hemos movido durante las últimas décadas. El hecho de abrir otras vías de comunicación, posibilita también que aquellas personas que no pueden expresar todo lo que desean verbalmente puedan comunicarse mediante otra serie de medios igualmente valiosos.

Por último estos dos ámbitos hasta el momento abordados, cobran forma y sentido sobre una realidad concreta vivenciada durante mi periodo de prácticas escolares II y III. Durante estos casi cinco meses, dentro de un ambiente y realidad social y educativa compleja¹, pude ver como el patio escolar es una fuente continua de conflictos. Un

¹ A lo largo del trabajo se irá contextualizando la situación escolar concreta en la que este trabajo fin de grado ha encontrado un contexto y medio para desarrollarse. C.P.E.I.P San Francisco (Pamplona).

espacio-tiempo que es muchas veces olvidado a nivel educativo aunque forme parte de la misma institución.

El patio a su vez supone una fuente de transmisión y mantenimiento de roles y costumbres plenamente desigualitarias en materia de género fomentando que se prolonguen en el tiempo los binomios sexuales represores de la identidad propia del individuo.

Es por tanto que de la unión de todos ellos surge este trabajo, donde se busca una reflexión en torno a la realidad educativa actual en materia de género. Para ello he decidido no centrarme únicamente en las corrientes y estudios actuales sobre esta materia, sino que intento que éste propósito de trabajo y mejora sea factible. Es decir, que todo ello no quede en una reflexión propia y que lo que en este trabajo se plantee pueda ayudar alumnado a hacerse consciente de la realidad existente.

Para ello, se busca trabajar mediante el arte siendo este así no solo un fin sino un medio, un medio de adaptación y contextualización del entorno en el que viven. Al mismo tiempo supone aprender a ver el arte como un medio de expresión, concretamente crítico, aprendiendo así que nuestra compleja realidad puede ser expresada e incluso reivindicada mediante otra serie de medios que nos llevan a la reflexión, la creatividad y el análisis holístico de nuestro entorno.

Podemos decir que a través de la parte práctica intento comprobar la realidad y las desigualdades patentes, compaginándolo con un breve proyecto que sirva de trabajo reflexivo para el alumnado en torno a la coeducación y el arte.

El marco teórico que en las próximas páginas se recoge, intenta aunar estos tres aspectos viéndose además unido a una gran fuente de imágenes. Dado que la imagen posee un papel relevante dentro de éste trabajo, a lo largo del marco teórico se encontrarán diversas imágenes procedentes de ilustraciones de literatura infantil y juvenil que trabaja esta temática.

Ésto surge de un interés propio en torno a la literatura infantil y juvenil sobre materia de coeducación y género existente, unido a la herramienta didáctica de la biblioteca de aula en la clase donde realicé mis prácticas II y III.

La biblioteca de aula me pareció una herramienta muy útil que ayuda a que el entorno del alumnado quede plenamente contextualizado a la hora de trabajar una materia concreta. Esto suscitó en mí un interés por conocer la literatura existente en materia coeducativa, que acabó por derivar en la configuración de una reseña bibliográfica ²de aquellos títulos que a mi parecer resultaban de mayor interés y utilidad didáctica.

Además de que considero que el listado en sí puede resultar realmente útil para otros docentes que decidan trabajar esta temática (pudiendo ayudar a configurar una biblioteca de aula o a encontrar un libro adecuado para trabajar los aspectos concretos que se deseen), la utilización de ilustraciones de estas mismas lecturas a lo largo del trabajo realzan el valor y la necesidad del trabajo en torno a toda esta amplia y compleja temática visibilizando el valor de las imágenes en el proceso educativo.

La ilustración y la literatura poseen un poder y fuerza considerable dentro del periodo educativo en el que nos contextualizamos. Escoger una buena literatura en materia coeducativa es esencial para crear un entorno que responda a esta misma esencia y acercar realidades más igualitarias a nuestro alumnado.

Por consiguiente, este trabajo fin de grado responde a la línea 7: diseño de una propuesta, o proyecto, de intervención educativa dirigida a la mejora de una determinada variable, situación o problema actual [...], pues partiendo de una realidad percibida intenta dar una respuesta contextualizada a la misma.

Con idea de poder dar respuesta a la línea sobre la que se establece este trabajo fin de grado y tomando como partida los antecedentes hasta el momento recogidos, parto de la realización de este trabajo desde una serie de cuestiones el desarrollo íntegro del mismo. Éstas son entre otras:

¿Es realmente posible que el alumnado sea capaz de analizar el entorno y realidad que les rodea desde una perspectiva crítica? ¿Podemos mediante metodologías y planteamientos diferentes a los modelos tradicionalistas lograr una educación equitativa en torno a cuestiones de género? ¿Es posible trabajar el arte más allá de la manualidad dándole la entidad e importancia que merece y trabajándolo desde su carácter comunicativo y transversal? ¿Podemos lograr una educación más equitativa

² Ver Anexo I

en torno al sexo y al género? ¿Hasta qué punto afecta el currículum oculto visual al alumnado de educación primaria? ¿Son los constructos sociales en torno al género y al sexo represores para el alumnado? ¿Se respeta al “género opuesto”? ¿Son todos estos esquemas, estereotipos, conductas y prejuicios mantenidos y reproducidos en el patio escolar? ¿Podemos ofrecer al alumnado imágenes de calidad que planteen la posibilidad de modelos genéricos y sexuales fuera del binomio preestablecido? (...)

Por consiguiente, podemos establecer que los objetivos del trabajo que presento son los siguientes:

- Conocer y comprender la diferencia entre género, sexo y transgénero, para poder entender su transcendencia en materia educativa mediante el análisis de la evolución, realidad y necesidades vigentes en la institución escolar.
- Acercar y mostrar el arte como herramienta reflexiva y crítica del entorno para lograr una mejor adaptación del mismo al medio en el que se desarrollan mediante el análisis del mismo.
- Expresar y conocer distintos medios de expresión artística que podemos utilizar para comunicar nuestros pensamientos, sentimiento y opiniones sobre el mundo que nos rodea.
- Aprender a analizar y reflexionar sobre nuestro entorno desde un punto de vista crítico para promover una formación integral del alumnado mediante la alfabetización visual.

Creo importante e imprescindible añadir que soy plenamente consciente de la ambición que supone el proyecto, objetivos y cuestiones hasta los momentos planteados, pero al mismo tiempo confío y creo en que otro paradigma educativo es posible. Para poder lograrlo es absolutamente necesario que todos nos concienciamos, no solo de la realidad educativa, sino de la realidad social que nos envuelve, pues no dejamos de ser un vivo reflejo de lo que en esta se da.

Como futura docente me siento en el compromiso de intentar cambiar aquello que por el momento me parece injusto y desigual. Creo que la educación es un fuerte motor de cambio social y que si logramos acabar con modelos represores y tradicionalistas lograremos formar personas comprometidas con su entorno.

2. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES

2.1. La coeducación, pilar educativo fundamental

La escuela es un organismo vivo que cambia y evoluciona al ritmo que lo hace la sociedad que en ella reside. Es por tanto que esta institución debe amoldarse a los cambios y progresos sociales, pues sobre ella recae una gran responsabilidad, la socialización.

Aunque no es el único agente socializador, la escuela posee una relevante importancia en este proceso, por lo que la configuración de unos valores éticos y significativos para la sociedad es absolutamente necesaria.

Hablar de discriminación, lamentablemente, es sinónimo de hablar de naturaleza humana. Sin embargo, esto no supone respaldo ninguno. Debemos promulgar una escuela igualitaria, que garantice una equidad y una calidad educativa.

En este caso, quiero partir de un punto clave, la coeducación. Mirar por la igualdad real es luchar por una escuela más justa y más humana. Aprender, aunque en ocasiones lo olvidamos, no supone únicamente un proceso cognitivo, sino un proceso de formación personal en la que cada individuo se configura a sí mismo.

Es por tanto que creo, confío y apuesto por una escuela en la que se luche por las desigualdades y se enfatice en la formación humana, una escuela que se sustente en pilares basados en la “excelencia” personal y no solo académica.

Sin la coeducación este tipo de escuela es inalcanzable, por lo que supone un pilar fundamental e imprescindible para apostar por una escuela humana y comprometida

2.1.1. Sexo, género y transgénero y educación / Sistema de género y sistema educativo

Para comenzar a trabajar en torno a la coeducación es muy importante reparar primeramente en las diferencias entre sexo y género, el sistema de género y la socialización en torno a éste que cada uno de los individuos vivenciamos.

De acuerdo a la (OMS, 2002), “El término género se utiliza para describir las características de hombres y mujeres que están basadas en factores sociales, mientras

que sexo se refiere a las características que vienen determinadas biológicamente. Las personas nacen con sexo masculino o femenino, pero aprenden a ser niños y niñas que se convierten en hombres y mujeres. Este comportamiento aprendido compone la identidad de género y determina los papeles de los géneros.”

Es decir, cada individuo nace con un sexo biológico sobre el cual se ha configurado todo un esquema de comportamientos, actuaciones, gustos, pareceres, preferencias... un género al que un sexo determinado debe responder a nivel social. Por consiguiente, todas estas actuaciones tienen un género asociado que, a su vez, implicará un sexo. El género supone así una categoría social que determina aquellas expectativas diferenciadas que la sociedad tiene para unos y para otras, lo que se conoce como socialización genérica (Agirre, 2011).



Figura 2: Ilustración de “La princesa listilla”

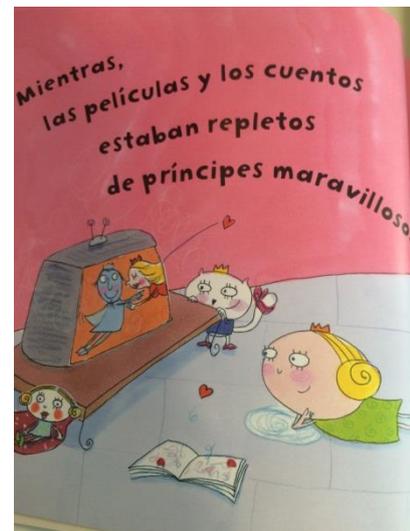


Figura 1: Ilustración de “Los príncipes azules destiñen”

En ambas ilustraciones se muestra un claro ejemplo de la represión social (por medio de unos u otros medios), marca y estipula aquello que “se espera que se logre”, bien sea buscar un marido, un príncipe, o dejar actividades “poco femeninas” a un lado.

Los géneros, han configurado una serie de modelos o corsés. Se ha estipulado y prescrito aquello que un hombre o una mujer debe cumplir. Dependiendo del grado de cumplimiento exigido a nivel social, estos corsés se convierten en mayores o menores represores de la voluntad propia de cada individuo. Podríamos por tanto decir que son

nuestras características biológicas las que han acabado determinando aquello que debemos ser (Subirats y Tomé, 2007).

Sin embargo, no nacemos con una identidad de género diferenciada, no nacemos “hechos” psicológicamente como hombres o mujeres, sino que la adopción de una identidad es el resultado de un proceso largo y complejo. Un proceso sujeto a las continuas influencias por parte de distintos marcos que interaccionan en la vida cotidiana de cada ser humano (la familia, la escuela con su currículo explícito e implícito, los medios de comunicación de masas, los iguales, etc). No obstante, el escenario es diferente en función de si se dirige a niños o niñas, pues las normas sociales para cada sexo no tienen la misma consideración social y jerarquía. Esa asimetría se internaliza y se asume por el individuo en conformidad con el orden social establecido (Mayobre, 2004).

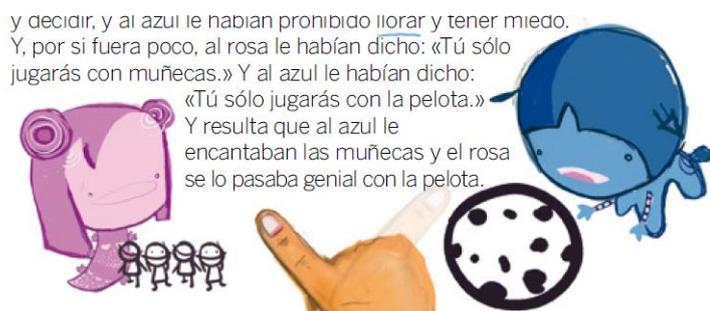


Figura 3: Ilustración cuento de “Los colores”

La mujer ha sido tradicionalmente socializada para acarrear con las responsabilidades y tareas relacionadas con la familia y el hogar, mientras que el hombre ha sido socializado en torno al mantenimiento y sustentación del núcleo familiar. Es decir, las mujeres han sido educadas en torno a la domesticidad y la reproducción, mientras que los hombres eran asociados al entorno público y productivo (Agirre, 2011).

Nos encontramos así inmersos en la conocida expresión del “pez que se muerde la cola”, un constructo social ligado a unas determinadas características físicas a las que le hemos asignado un nombre, un nombre que delimita y coarta nuestras posibilidades vitales. Hemos creado un binomio hombre – mujer, con infinidad de connotaciones adscritas a ambos.

Podríamos decir que nos vemos obligados a entrar en una de estas casillas (aunque uno no se sienta identificado con la suya) y acabamos asumiendo que aquello que no le pertenece al género que se me asignó no es bueno para mí, jugando a las muñecas aunque nos interesen más los balones y viceversa.

Aunque este sistema socializador ha evolucionado, que las manifestaciones segregadoras no sean tan evidentes no implica que no se siga manteniendo una clara diferenciación que se transmite a nivel sociocultural. Desde las más tempranas edades se empieza a configurar todo un sistema de identificación genérica, bien sea por colores, por actividades propias, por comportamientos... que van poco a poco prolongándose en el tiempo. Aprendemos nuestro género, aprendemos a ser chicas o chicos y esto también se imparte de manera más o menos evidente desde la institución escolar.

La acción educativa moldea las conductas innatas para lograr que los individuos puedan vivir en sociedad. Sin embargo, si promulgamos una sociedad igualitaria, ¿No deberíamos ser entonces consecuentes en el entorno educativo? (Subirats y Tomé, 2007).

Durante muchísimos años hemos hablado de términos tales como igualdad genérica, escuela mixta, coeducación... sin embargo, de manera más o menos evidenciada seguimos educando en torno a un rol de género. Es decir, acabamos asumiendo culturalmente que es más propio que un niño juegue a fútbol que una niña lo haga, e incluso nos llegamos a preguntar por qué un niño determinado no juega con el resto de sus compañeros al fútbol u otro deporte asociado con el género masculino. Los niños y niñas que actualmente ocupan las aulas asumen un papel determinado, un rol de género, aunque hayan pasado cuatro décadas desde que los niños y las niñas comparten aula.

Pero creo que el debate no puede quedarse en si está bien o mal que un niño juegue a las muñecas o una niña juegue al fútbol (algo que en el siglo XXI debería estar superado). Si vamos un paso más allá, ¿no deberíamos luchar porque el alumnado se desarrolle de forma plena y no se encasille en modelos represores que no le permitan desarrollarse con total libertad?

una concepción previamente establecida. Una concepción que responde a aquello que es propio de lo masculino y lo femenino, abriéndose escasamente a otras posibilidades aún hoy invisibilizadas. No permitimos triángulos rayados, obligamos a que te decantes por algo que no cumple tus necesidades vitales, intentando reprimir y ocultar aquello que no es definible por nuestro binomio.



Figura 5: Viñeta Trino, reflejo genérico en los juegos infantiles

La sociedad se convierte así en una institución social modeladora del individuo, que castiga y refuerza los comportamientos en búsqueda de la concordancia y el equilibrio establecido. Buscan lo apropiado, cómo procede que manifestemos nuestro género y sexualidad. Estas demandas entran en conflicto

directo para los niños y niñas que transgreden los modelos establecidos, recibiendo un mensaje claro de desaprobación social que cala en el individuo desde su más tierna infancia (Platero, 2014).

Comparto plenamente con Platero, en que el problema no son las niñas ni los niños o niñas que rompen con los modelos binarios, esas Julias con sombra de chico, o Pedros con sombra de chica, el problema es la falta de aceptación social. El verdadero problema es esa “obsesión” por establecer y diferenciar entre aquello que es normal de lo que no lo es. Y lo que realmente no es normal es que en pleno siglo XXI, podamos cubrirnos de gloria hablando de nuestro avance tecnológico mientras niñas piden permiso para jugar a “juegos



Figura 6: Ilustración de “Julia tiene sombra de chico”

de chicos”, otros no sientan aceptación por cumplir los modelos preestablecidos y reprimamos el desarrollo libre y pleno de los individuos (Platero, 2014).

Aunque hemos evolucionado (algo al menos), considero que el camino que nos queda por recorrer es largo. Entender, respetar y compartir el transgénero ³es absolutamente necesario para poder buscar la equidad educativa, pues no buscamos una mera igualdad si partimos de la base de que cada uno somos únicos e irrepetibles.

Considero precisamente que éste debe ser el mensaje que desde la institución educativa se debe promulgar, la belleza de cada uno está en lo que somos por naturaleza y no en lo que intentamos o pretendemos ser para encajar en el puzzle social. No todos entramos por la misma puerta, ni encajamos en los mismos esquemas, pero no por ello somos menos valiosos



Figura 7: “Por cuatro esquinitas de nada”, cuento que ayuda a ver el valor de lo diferente.

³ Según Platero, 2014 pp. 410: Término anglosajón, “espacio de alianzas para aquellas personas que han sido marginadas por ser diferentes y transgredir las normas sociales sobre los cuerpos sexuados y asignados a un género (...) Se trataba de romper con las identidades de género no normativas(...”

Según: <http://www.ecured.cu/index.php/Transg%C3%A9nero> “ término general que se aplica a una variedad de individuos, conductas y grupos que suponen tendencias que se diferencian de las identidades de sexo binarias (hombre o mujer) que normalmente, aunque no siempre, son innatos, y del rol que tradicionalmente tiene la sociedad. “

Además estos modelos mantenidos arrastran las connotaciones y limitaciones que se han mantenido durante años en torno al papel y rol social del hombre y la mujer.



Figura 9: Ilustración de “La cenicienta que no quería comer perdices”



Figura 8: Ilustración de “La cenicienta que no quería comer perdices”

La socialización de género sigue manteniéndose a través de distintos mecanismos, mediante los cuales aunque los individuos que comparten un mismo espacio, van recibiendo mensajes y modelos constantes en torno a cómo debe ser un hombre y cómo debe ser una mujer (olvidando además otras posibilidades). Lamentablemente, además de tener unas reminiscencias genéricas, también tienen una clara identificación con una jerarquización social en la que la mujer es inferior al hombre (Agirre, 2011).

Mientras las princesas limpian y cocinan perdices para el príncipe amado éste disfruta de su vida social. Mientras las tortugas cargan con el peso familiar y caprichos de su marido éste disfruta de la vida y mientras los Bonobos viajan a Inglaterra y llevan gafas modernas, las Bonobas nunca lo podrán hacer porque llevan un pañuelo que se lo impide. Ese pañuelo, el caparazón o la misma fregona y perdices son precisamente muestras de esas represiones y jerarquizaciones.



Figura 11: Ilustración de “La historia de los Bonobos con gafas”



Figura 10: Ilustración de “Arturo y Clementina”

Nos vemos así inmersos en un sistema sexo-género, un *“modelo teórico que explica cómo las diferencias biológicas entre mujeres y hombres se han traducido históricamente en desigualdades entre ambos sexos, siendo las mujeres las más desfavorecidas en este proceso”* (*“Fórmulas para la igualdad,”* s.f., p.8).

Estas diferenciaciones se mantienen desde los ámbitos aparentemente más igualitarios, como sucede con la educación. La escuela, como un ámbito más de la sociedad, refleja esta situación. Desde ésta se prepara todos los individuos que en ella residen para ejercer una profesión, una participación social, en definitivas cuentas, lograr un desarrollo integral del individuo. Sin embargo, la esfera tradicionalmente asociada a lo femenino ha quedado en la mayoría de casos invisibilizada, devaluándose como algo que carece de importancia (Agirre, 2011).

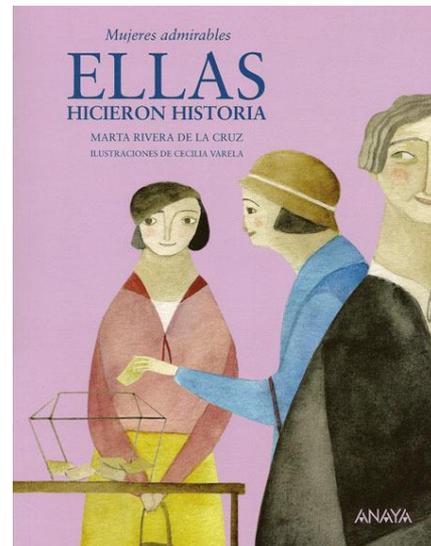


Figura 12: Portada libro infantil “Ellas hicieron historia”, donde se presenta el valioso papel de la mujer en diversos periodos y avances históricos (aún muchos de ellos invisibilizados)

Todo ello no deja de ser un constructo cultural que puede y debe ser modificado. La educación es un marco fundamental para promover la equidad genérica, pues supone un elemento socializador clave para el desarrollo de los individuos donde se invierte un número elevado de horas diarias. Por ello, el objetivo debe ser lograr el desarrollo integral del alumnado construyendo un modelo más justo e igualitario desde todas las perspectivas de su vida. Es decir, conseguir crear una conciencia social más equitativa y justa que consiga cambiar el paradigma social del que partimos (Agirre, 2011).

El término género ha acabado por convertirse en un símbolo, una bandera. De éste modo ha sido empleado en exceso, incluso llegándose a confundir en su utilización con el término sexo. Todo ello ha conllevado una mala identificación, entendiéndose trabajar y hablar de género como adquirir posturas feministas, rebotando de nuevo todo ello en la devaluación del papel y la figura de la mujer, del mismo modo que otras posturas eran olvidadas (Subirats y Tomé, 2007).

Podemos decir así que la educación tiene varios frentes abiertos, con más o menos historia, vinculación o relevancia social. Está claro que ha existido y existe una discriminación genérica hacia la mujer. Una discriminación que intentamos maquillar pero sigue latente en nuestra sociedad, pues se manifiesta en los más mínimos detalles.

Es evidente que cambiar la concepción cultural en torno a la socialización de género y luchar porque esta no suponga el principio y final de nuestra identidad no es algo que competa en exclusividad a la institución escolar, pues junto a ella, familias, medios de comunicación y otra serie de agentes socializadores, tienen un peso notable en este proceso. Sin embargo, es imprescindible que desde cada ámbito se actúe con la mayor fuerza posible.

Solo si acabamos con estos encorsetamientos genéricos, será cuando logremos una apertura real de las posibilidades humanas (tanto las femeninas como las masculinas u otras) para todos y cada uno de los individuos. Será entonces cuando realmente cada individuo pueda configurarse a sí mismo sin represión alguna eligiendo en función de sus intereses, apetencias, deseos, capacidades y posibilidades reales en cada uno de sus momentos vitales (Subirats y Tomé, 2007).



Figura 13: Ilustración cuento de “Los colores”



Figura 13: Ilustración cuento de “Los colores”

Para lograr una coeducación es esencial dejar de hablar de azules y rosas , como en el cuento “Los colores”, para meterlos juntos en una lavadora y que adquieran un color lila, un color coeducativo que acepte las mezclas.

Creo que llegados a este momento es importante echar la vista atrás y valorar los procesos de cambio vivenciados, el punto actual en el que nos encontramos y aquel que queremos alcanzar.

2.1.2. Legislación e igualdad

El sistema educativo Español ha sufrido un largo y serpenteante camino en el que la sucesión de diversas leyes y visiones educativas ha sido notable. Poco a poco se ha logrado acceder a una educación pública más integradora en la que progresivamente se ha dado cabida a la educación generalizada. Se puede decir que la institución escolar ha ido progresando a medida que la sociedad sufría cambios, pues no deja de ser uno de los sistemas de transmisión social y cultural más relevantes. A medida que la mujer ha conseguido tener un papel más visible en la sociedad, la educación ha ido abriéndose ella.

Hemos ido accediendo a una educación en la que todo el mundo tiene cabida en las aulas, hemos dejado de crear currículums separatistas para pasar a currículums integradores donde nos educamos como personas y no como niños o niñas. No obstante, la realidad de esta escuela coeducadora está cuestionada. ¿Hasta qué punto sigue existiendo esa socialización de género?

La coeducación debe ser un pilar básico y fundamental en las escuelas actuales, pero ¿Estamos realmente coeducando? Creo que la mejor forma de analizar nuestra realidad es comenzar a comprender cuál es el punto de partida, los cambios que han permitido que en España se llegue a una educación mixta y valorar desde ahí hasta qué punto impartimos una coeducación en nuestras aulas.

España siempre ha tendido a ir un paso por detrás de otros muchos países en lo que a educación respecta. Siguiendo a Subirats, vemos cómo mientras en países como Estados Unidos, Suecia o Noruega la escuela mixta se implanta ya en el siglo XIX, en países como España, Francia o Portugal entre otros, la educación mixta no comienza a introducirse hasta el siglo siguiente (Subirats, 2009).

Antes del siglo XX, la educación de las niñas era llevada a cabo mediante escuelas segregadas por sexos. No obstante, debido a la escasa atención a nivel legislativo que se había puesto en ellas, poco había influido en la presencia real de estas en la escuela,

siendo además sus itinerarios educativos diferenciados en función de las obligaciones sociales a las que deberían responder en su futuro más cercano (Del Amo, 2009).

El origen de los movimientos que comenzaron a aunar a niños y niñas en las aulas fueron promovidos por la Institución Libre de Enseñanza, que ya en 1882, comenzó a defender la escuela mixta. Éste encuentro fue esencial durante el periodo republicano. Las niñas pudieron verse en condiciones más o menos similares a las de los niños, que hasta el momento habían copado el papel relevante y prioritario en las aulas, aulas que durante largos periodos de tiempo habían estado configuradas por y para los varones en exclusividad (Martínez, 2014).

No obstante, la época de dictadura Española supuso un retroceso, pues se volvieron a implantar modelos tradicionales donde la educación mixta volvía a ser impensable. Se volvieron a separar los recorridos pedagógicos, encontrando uno mucho más ligado a la religión y el trabajo doméstico para las niñas y otro mucho más vinculado con los roles sociales relacionados en la época a la figura masculina (Martínez, 2014).

El siglo XIX, al igual que otros anteriores, estuvo plagado de afirmaciones a cerca de la incapacidad de las mujeres para estudiar. Obviamente, estas realidades estaban sostenidas por la situación de la época, dado que era totalmente cierto que no lo hacían. Sin embargo, todo ello debe ser analizado desde una comprensión integral de la situación, pues éstas no tenían acceso al bachillerato o a la universidad. Del mismo modo, las enseñanzas a niños y niñas eran claramente diferentes, centrándose en este último caso en enseñar a rezar y hacer labores, sin tan siquiera expresar obligación formativa en torno a la lectura. Partiendo de las condiciones existentes, era fácil pensar que las mujeres no podían estudiar, o no “estaban hechas para ello”, puesto que tampoco tenían posibilidades reales de poder demostrarlo (Subirats y Tomé, 2007).

Es por tanto que no fue hasta el 1970 cuando la educación mixta queda implantada en España. Fue la Ley General de Educación la que aprobó ésta nueva realidad para las aulas, pero no se llevó a cabo hasta el 1984, cuando finalmente es considerada obligatoria. Este hecho supuso un gran logro, pues posibilitó que muchas jóvenes lograsen acceder al sistema educativo, abriéndose una nueva puerta para ellas y

descendiendo poco a poco los índices de analfabetismo de las mujeres en España (Subirats, 2009).

El Ministerio de Educación y Ciencia intenta asegurar la homogeneidad y equidad a nivel nacional en el sistema educativo. La Constitución de 1978 junto con las sucesivas principales leyes educativas (LGE, LODE, LOGSE; LOPEG, LOCE, LOE) que se han recogido a lo largo del tiempo, han abogado por promover el principio de igualdad en educación, sin embargo ¿hasta qué punto se cumple? (Angulo, 2006)

Y por otro lado, ¿Hasta qué punto se responde a las nuevas necesidades educativas? Como hemos hablado con anterioridad, actualmente no podemos reducirnos a una visión binominal a nivel genérica y sexual. Debemos ver más allá y para ello es absolutamente necesario que a nivel legislativo se abran posibilidades para todos y cada uno de los individuos que acuden a los centros escolares.

Un derecho básico y fundamental para los más pequeños es el acceso a la educación. Esta educación cambia en función de las necesidades y estas se hacen cada vez más patentes. Amaia Mauleón recoge en su artículo del pasado Enero “Sara, una princesa en cuerpo de niño” una frase muy ilustrativa de la realidad. “Los genitales y el sexo no van de la mano”. Precisamente a día de hoy tenemos el ejemplo de esta lucense, la primera menor transexual reconocida, que pese a haber nacido con anatomía masculina manifiesta desde sus primeros años de vida un claro sentimiento e identificación con el género femenino (Mauleón, 2015).



Figura 15: Ilustración de “Mi princesito”



Figura 14: Niño sobre el que se basa el cuento de “Mi princesito”, basado en una historia real.

Muchos de estos casos no son conocidos por la represión social y las conjeturas que hemos asimilado durante años sobre aquello que debemos o no debemos ser. Sin embargo, poco a poco y con la ayuda de gente valiente como la autora del cuento de “Mi princesito⁴”, poco a poco vamos logrando una “normalización” o al menos una mayor visibilización de estos casos.

La educación debe dar respuesta en todos sus sentidos (también legislativo) no solo a niños y niñas, sino a todos los individuos que en edad escolar se sienten niños, niñas o simplemente personas, con igualdad de derechos dentro y fuera del ámbito escolar.

Es por ello que no nos podemos quedar en la aceptación de la mujer al ámbito escolar (hecho realmente relevante y necesario para comenzar a cambiar nuestro paradigma educativo), sino que debemos enfatizar a la persona por encima de su anatomía.

Debemos dejar de ver caracteres sexuales para ver la potencialidad de la persona. Si seguimos enfatizando la existencia de niños y niñas y aquello que procede que uno y otro haga a nivel social, será una tarea ardua conseguir la equidad y la coeducación por la que desde las instituciones se aboga.

Por tanto, ante la pregunta de si la integración de sexos en las aulas asegura la igualdad real en el marco educativo, creo que la respuesta es un claro y rotundo no. Compartir espacios no asegura la coeducación. Coeducar no implica compartir con el sexo opuesto, es mucho más que eso.

2.1.3. De la escuela mixta a la coeducadora: ¿camino recorrido o camino por recorrer?

Parafraseando a Subirats, podríamos decir que la escuela mixta que conocemos es sólo un paso intermedio aunque imprescindible, hacia la coeducación, que requiere no sólo una escolarización conjunta, sino además, un cambio de modelo cultural del que por ahora la escuela mixta no ha sido todavía capaz (Subirats, 2009).

Por lo tanto, aunque mucha gente acaba confundiendo la escuela o educación mixta con la coeducación, es importante aclarar que, en ningún caso, ambos términos pueden funcionar como vocablos sinónimos. En todo caso, podríamos hablar de ellos

⁴ Basa la historia en su experiencia personal como madre de un niño al que le gusta llevar un vestido rosa.

con un sentido sucesivo o progresivo, pues sin la primera en ningún caso se podría lograr la segunda.

Como se ha mencionado con anterioridad la educación mixta abre un nuevo camino lleno de posibilidades formativas que hasta el momento habían sido impensables. Es importante valorar lo que la escuela mixta aporta como inicio de un nuevo paradigma educativo en el que todo el alumnado puede pasar a compartir un espacio común. No obstante, esto no quiere decir que por el hecho de que se de una escuela mixta garanticemos la existencia de unos valores coeducativos en la misma.

Al igual que en muchos otros aspectos (educativos o no), una mera coexistencia de dos factores o individuos determinados no tiene por qué garantizar una buena inclusión de ambos, el hecho de que las niñas y los niños pasasen a compartir un espacio educativo común no garantizaba, ni garantiza, que exista un espacio y aprendizaje coeducativo.

La escuela mixta, tal y como era recogida por la Ley General de Educación de 1970 garantizaba el seguimiento de un mismo currículum escolar por parte de niños y niñas, impartido por el mismo profesorado y en el mismo espacio educativo. Se fundamenta en la educación conjunta como compromiso básico del sistema educativo. Las oportunidades educativas se igualan a nivel formal, pero no se afrontan las verdaderas desigualdades patentes. En la práctica, prevalecen los valores masculinos como referencias, dándose una aceptación y ajuste a ellos por parte de las niñas, cuando no su invisibilización, lo que, como es de esperar, conlleva consecuencias discriminatorias directas hacia las niñas (Rebollo, 2006).

Supone así un primer paso hacia la coeducación, pero la coeducación genera consigo un modelo de agrupamiento escolar diferenciado.

“El término coeducación se refiere a el acto educativo intencional que pretende o tiene como objetivo erradicar la educación sexista que hasta el momento se ha llevado a término, a la vez que pretende la eliminación de las desigualdades de género y la eliminación de las jerarquías de género que se establecen con la relación con la diferente valoración de la significación de masculino y femenino” (Sánchez e Iglesias, 2008).

Éste modelo, actúa sobre la variable de género convirtiéndose ésta en la clave de trabajo. Los valores y prácticas tradicionalmente asociados al mundo femenino se reconocen como importantes y se incluyen en el currículo. Se eliminan los estereotipos sexistas y la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. La igualdad educativa es, pues, real además de formal, pero se asienta en la diversidad personal (Angulo, 2006).

Hasta el momento, cuando leemos la definición de coeducación recogida parece que se abre ante nosotros la caja de pandora, ofreciendo una posibilidad equitativa a nivel genérico en el marco educativo. Sin embargo, es precisamente en este momento cuando la reflexión debe darse. ¿Existe una coeducación real en nuestras aulas? ¿Es suficiente mantener un modelo coeducativo o debemos intentar dar un paso más allá?

Aunque proclamamos la existencia de un modelo coeducativo, en la mayoría de casos nos quedamos en un término a medio camino entre la educación mixta y la coeducación. Seguimos manifestando problemas propios de una educación mixta, que se evidencian a través de diversos reflejos sociales que ilustran cómo las diferencias persisten.

Buen ejemplo de ello son los últimos estudios realizados por la OCDE (El ABC de la desigualdad de género) que analiza los resultados de las pruebas PISA realizadas por alumnado de 15 años. Sin ser en absoluto partidaria de este tipo de pruebas estandarizadas, me parece bastante ilustrativo que la mayor parte de los alumnos obtengan resultados notablemente más altos en matemáticas y más bajos en lenguaje, y que los resultados sean inversos en el caso de las niñas (Álvarez, 2015).

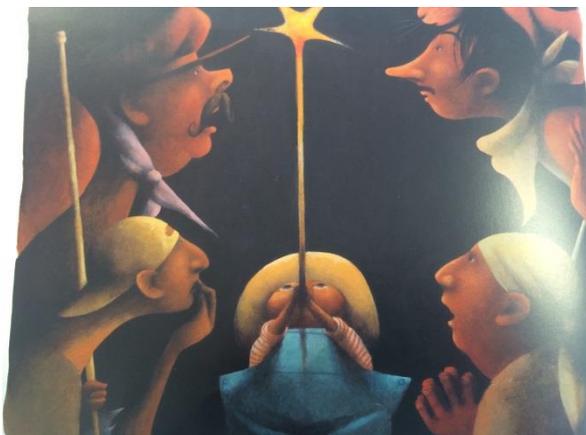


Figura 16: Ilustración de “Elenita” una niña que sueña con ser sopladora de vidrio, cuya condición genérica no le permite que su familia (en especial su padre) vea sus cualidades dentro de este oficio familiar.

Esto acaba denotando que por mucho que hablemos de la existencia de una escuela coeducativa, esta no se traduce en una adquisición de modelos y comportamientos acordes a la teoría. Aunque todo ello puede estar relacionado con varios factores, considero que las incongruencias generadas entre los mensajes y las prácticas en el centro escolar tienen un papel relevante en este proceso⁵.

María José Rebollo Espinosa, presenta en su artículo “El currículum en una escuela educativa” (Rebollo, 2006), la siguiente reflexión de Elena Simón: *“¿Qué pensaríamos de un sistema educativo que tuviera como principio la alfabetización o el bilingüismo y no programara nunca la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura o de otra lengua además de la materna? Pues esto es lo que ocurre exactamente con la igualdad entre los sexos: hay que enseñarla, aprenderla y evaluarla, tiene que formar parte del currículo, de la programación de aula y del proyecto de centro, porque si no, se convertirá en un supuesto anecdótico a propósito de alguna efemérides o celebración, o en un esfuerzo titánico de algunas personas o grupos de trabajo, pero con reducida influencia y con peligro de caer en saco roto si no dispone de espacios, tiempos, recursos didácticos y personales y conocimientos puestos a su servicio de forma continuada [...] La igualdad es un noble principio democrático y ético, con una larga vida en el discurso, pero un incipiente balbuceo en las prácticas”* (Elena Simón, 2006, p. 87).

Elena Simón llega en este párrafo a algo realmente importante, la necesidad de ser consecuentes con aquello que “predicamos”. Si queremos una escuela coeducativa debemos trabajar por y para conseguirla. La cuestión no es estar de acuerdo con los principios sino practicarlos.

Conseguir que los valores, principios y conductas se traduzcan en contenidos académicos no es en absoluto sencillo, pues no se imparten a través de fórmulas. Sólo si tenemos como propios los valores que queremos transmitir, si impregnan nuestros comportamientos y actitudes, será cuando puedan traducirse en prácticas que lleguen a nuestro alumnado. No basta con que se trabajen como contenidos transversales, ni tampoco con mostrar actitudes que luego no quedan respaldadas por aquello que se

⁵ Existencia de un currículum oculto que se analizará más adelante.

enseña académicamente. La coeducación debe ser una filosofía que encuentre respaldo tanto en la fundamentación teórica como en la práctica y para ello es imprescindible que el profesorado sea consecuente con ella (Rebollo, 2006).

Es por ello que trabajar la coeducación desde un planteamiento experiencial y artístico puede favorecer a una mejor comprensión de la complejidad propia de esta temática. Haciendo un ligero paréntesis en materia coeducativa, creo que es esencial apuntar la idoneidad de la educación artística a la hora de trabajar este tipo de temáticas. Esto se debe principalmente a que, tal y como reflejaban las palabras de Elena Simón, es mediante acciones y actuaciones como poco a poco el alumnado puede ir comprendiendo la necesidad de respetar, compartir y mirar por encima de un cuerpo o anatomía concreta.

El trabajo desde la rama artística va a favorecer esa vertiente práctica, garantizando por un lado una alfabetización visual y por otro el desarrollo de aspectos tan importantes como un pensamiento crítico o el conocimiento de nuevos canales de expresión de sus propios mensajes.

La cultura visual es un puente, un nexo que permite relacionar para comprender y aprender el universo visual que nos rodea (fuera y dentro del marco escolar) con el aprendizaje de descodificación, reinterpretación y transformación que se hace desde la escuela (Hernández 2000).

Si desde las aulas educamos en torno a la cultura visual garantizamos, no solo una mejor adaptación del alumnado al medio en el que viven (predominantemente visual), sino una mejor comprensión y asimilación de todo aquello que se trabaja.⁶

Dado que se trata de algo en lo que vivimos y de lo que formamos parte, cuando hablamos de cultura visual no solo nos referimos a la interpretación de imágenes, sino a la interpretación dentro de una esfera social, una subjetividad propia, una identidad personal, unos deseos, unas motivaciones, una realidad personal única... una interpretación contextualizada tanto en el ambiente como en el sujeto (Hernández, 2000).

⁶ Importancia de la imagen y su relevancia a nivel educativo, tema abordado un poco más adelante.

Si en sí la alfabetización visual es una necesidad patente en las aulas, creo que su trabajo con temáticas tales como la coeducación (que exigen de un análisis social y una práctica activa en torno a la misma), es absolutamente imprescindible.

Continuando dentro de este plano de lo visual, durante mi periodo de prácticas escolares III, mi tutora me facilitó los siguientes dibujos, todos ellos realizados por alumnado de 4º curso de educación primaria:

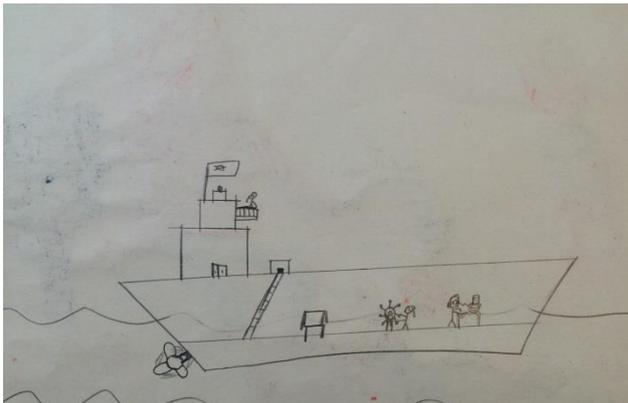


Figura 17: Dibujo niño de 9 años



Figura 18: Dibujo niña de 9 años

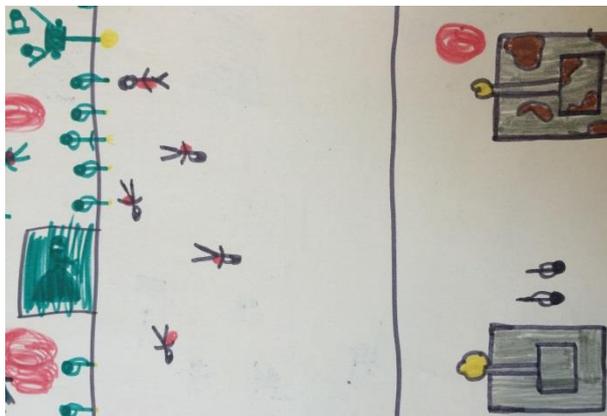


Figura 20: Dibujo niño de 10 años



Figura 19: Dibujo niña de 9 años

El dibujo es una herramienta de análisis muy ilustrativa que muestra diversas concepciones, gustos y preferencias del individuo que los crea. Es por ello que, si pese a que estamos en una escuela coeducativa, se siguen manteniendo unas diferencias tan marcadas está claro que algo interviene sin ser del todo conscientes.

Las niñas y los niños responden a través de sus dibujos a un gran número de estereotipos que, sin ser conscientes del uso de los mismos, reafirma y construye una serie supuestos a los que cada género responde.

Mientras las niñas se decantan por recoger flores, ambientes soleados, niñas y niños felices con colores vivos, los niños se decantan por el mundo de los barcos y las guerras, excluyendo además el uso de colores como el rosa.

Los discursos genéricos y sexuales que han sido legitimizados socialmente a lo largo de los años han ido modelando unos roles sociales que también entran en aquellas materias escolares sobre las que se esperan mejores resultados. De esta manera se realizan inferencias en torno de las áreas curriculares en las que niños o niñas destacarán. Sin embargo, el mayor de los problemas es que dadas las expectativas manifiestas y restricciones en diversas áreas que realizamos por mera cuestión sexual, acabamos logrando una profecía autocumplida que consigue que esta “normalización patriarcal” persista (García, Sala, Rodríguez y Sabuco I Cantó, 2013).



Figura 21: Mi padre es amo de casa ¿Y qué?, libro que presenta una maravillosa reflexión sobre el trabajo doméstico, su dureza y la posibilidad de que el hombre pueda adquirir este rol

Además las investigaciones y reflexiones feministas han puesto de manifiesto que estas diferenciaciones, lejos de estar causadas por la naturaleza propia del individuo (mujer u hombre), se encuentran sustentadas por el sistema social, garantizando así el mantenimiento central del mismo en la sociedad (García, Sala, Rodríguez y Sabuco I Cantó, 2013).

Es por todo ello que el problema del que hablamos no es fácil de detectar. Estamos hablando de todo un sistema jerárquico-social que muchas veces se escapa de nuestro ámbito de actuación, bien porque se deja o bien porque no se percibe. Tenemos tan asimilados ciertos “normas” o “costumbres” sociales que acaban siendo imperceptibles para nosotros.



Figura 22: “Olivia” A través de la imitación vamos adquiriendo comportamientos y modelos de actuación cargados de una gran carga genérica.

De acuerdo a M^{ra} José Rebollo Espinosa, la educación mixta ha provocado ilusiones igualitarias que pueden contentar a algunos, pero que no se llegan a materializar. Genera un doble mensaje para las niñas en el que sí son partícipes pero no protagonistas, manteniendo una socialización diferenciada que reproduce y legitima las desigualdades, son así como las princesas rosas resignadas a utilizar el traje de su color preferido (Rebollo, 2006).



Figura 24: Ilustración de las princesas rosas del libro ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa

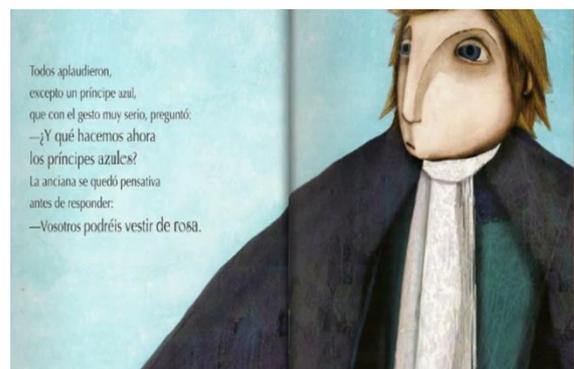


Figura 23: Ilustración del príncipe azul del libro ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?

Nos encontramos así en un punto intermedio en el que estamos, pero no se nos ve. Este punto además ha sido “maquillado” con palabras y términos inclusores. Hemos

acabado creando una universalización del modelo masculino. Con esto quiero decir que se invita a las chicas a que participen de éste, pero en ningún caso sucede a la inversa ni se cambia la configuración. Invitamos a las chicas a jugar a fútbol pero los chicos no entran en los “juegos de chicas”. No ha habido por tanto una fusión de modelos culturales, sino una inclusión de nuevos individuos en el modelo dominante. (Santos, 1997; Subirats yTomé, 2007)

Otro buen ejemplo de ello son los uniformes escolares. Puede ser que estemos más cerca de que en un centro escolar en el que se lleve uniforme una niña pueda optar a llevar un pantalón (prenda bastante más cómoda en el ambiente escolar). Sin embargo dudo mucho que se permitiese que un chico llevase falda, aunque se sintiese más identificado y cómodo con dicha prenda.

No admitimos híbridos, solo permitimos que en ciertos momentos las “altas jerarquías” dejen compartir parte de sus costumbres y gustos. Bajo una creencia coeducadora, estamos en muchos casos muy lejos de conseguirla. Sin darnos cuenta del todo bien, educamos a niñas y niños en espacios comunes, con contenidos comunes, pero dándonos la espalda los unos a los otros.

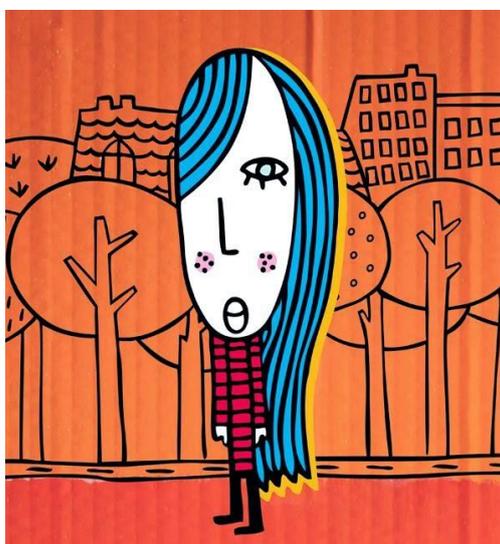


Figura 25: “La peluca de Luca”. No nos gustan los niños con peluca de pelo largo azul. Esto desestabiliza nuestros modelos prefijados y conlleva un rechazo. No nos gustan los “híbridos”.

Volviendo por tanto a las preguntas que he planteado con anterioridad creo que la coeducación, si la valoramos solo en términos inclusores de dos géneros puede ser insuficiente. Puede que necesitemos una “coeducación 2.0” que deje de una vez por todas el encasillamiento genérico para preocuparse por el desarrollo de personas.

Personas con nombre y apellido que tienen gustos y preferencias sin importar al género al que tradicionalmente estas deberían pertenecer.

Focalizamos nuestras fuerzas en entender al sexo o género opuesto como si de blancos y negros se tratase. Somos más que hombre/mujer, chico/chica, niño/niña somos personas y es hacia estas hacia donde debemos mirar.

Debemos enfrentarnos a problemas tales como la transmisión de roles y estereotipos sexistas, el cuidado en torno a la difusión de valores e ideas discriminatorias, la emisión de mensajes que se contradicen los supuestos valores defendidos... El escenario social y el profesorado que les rodea viven inmersos también en la cultura ponderante que impregna con sus valores aquello que le rodea (Rebollo, 2006).



Figura 27: "El príncipe ceniciento", con su hada destartalada.



Figura 28: "Los príncipes azules destiñen"



Figura 26: Imagen que nos habla de los príncipes de verdad en "Los príncipes azules destiñen"

**¡Y luego apareciste tú!
Y tú no eras azul, ni perfecto,
ni eras verde, ni amarillo, ni rojo.
¡Eras de todos los colores! ¡Eras
maravillosamente imperfecto!
¡Eras de carne y hueso!**



Figura 29: “Mi padre es ama de casa ¿Y qué?”, reconocimiento del trabajo duro que supone llevar una casa para cualquier persona



Figura 30: El hada basta de “La cenicienta que no quería comer perdices”



Figura 31: “La princesa Li”, princesas homosexuales que rompen con los estereotipos de género

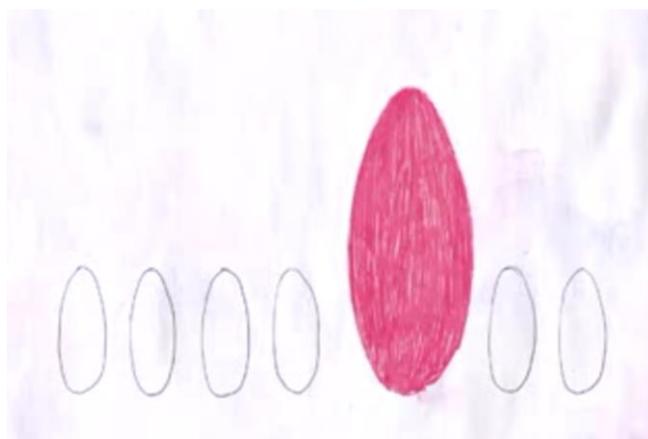


Figura 32: “Mounstruo rosa”, no todos tenemos que ser iguales, en lo diferente está la belleza

Aquello que es percibido y vivido acaba siendo retenido y reproducido. Aprender a vivir en un mundo en el que la transmisión de imágenes y el bombardeo de las mismas (cargadas de mensajes) es continuo y se produce a un ritmo vertiginoso es absolutamente imprescindible.

Es por ello que la importancia de las imágenes en todo este proceso es vital y una de las mejores opciones de combatir todos estos estereotipos es trabajar desde un

material visual de calidad, un material que nos hable de príncipes azules que destiñen, hadas peludas y bastas, princesas que les gustan otras princesas, príncipes de todos los colores (de carne y hueso), monstruos rosas, padres comprometidos ... imágenes que “echen por tierra” todos los estereotipos que nos rodean y nos ayuden a plantearnos que otra concepción de la sociedad es posible.

Pero, ¿Hasta dónde llega el poder de la imagen, de lo percibido? ¿Cuidamos aquello que *mostramos*?

2.1.4. *Importancia de la imagen en la coeducación*

Es curioso que nuestro sistema educativo siga focalizando sus esfuerzos en aprender a través de la lectura y de la escucha, cuando diversos estudios ponen de manifiesto que lo que mejor recordamos y aprendemos es aquello que vemos y experimentamos.

Eduard Punset recoge en su blog las siguientes declaraciones “Sin imagen es difícil que algo se asiente en la memoria a largo plazo. Y sin memoria a largo plazo no se produce la reacción querida (...) Igual ocurre con la educación de los hijos o incluso con el amor. Para que un código social, como el dar las gracias por algo recibido, se instale en el proceso cognitivo del niño, se requiere repetir una y otra vez el consabido mensaje: *“Gracias, abuelo”, “gracias papito”*. Con suerte, puede que arraigue. Igual ocurre con el amor” (Punset, 2008).

He decidido partir de estas palabras porque considero que ilustran aquello que quiero expresar. Las imágenes, entendiendo esto como algo más amplio que lo meramente bidimensional, inciden de manera clara a la hora del proceso de aprendizaje, no solo en lo meramente conceptual sino también y sobre todo en lo actitudinal y procedimental.



Figura 33: Cono del aprendizaje de Edgar Dale 1946

Estas teorías no son para nada novedosas, pues Edgar Dale ya en el 1946, planteaba esta pirámide donde se establece una correlación entre las actividades de aprendizaje y su retención a lo largo del tiempo.

Ahora me gustaría reeditar esta pirámide para poder plasmar en ella la importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje.



Figura 34: Cono de Edgar Dale, en el que se resalta el ámbito en el que lo visual cobra una fuerza y relevancia especial.

Toda la zona resaltada implica una influencia directa de la imagen en el proceso de aprendizaje. Está claro que en función del uso que hacemos de la misma la imagen cobra más o menos

presencia e importancia, pero no podemos negar la

evidencia de que el poder de la imagen en materia educativa es mucho más relevante que aquello que se queda en lo leído o escuchado.

En muchas ocasiones caemos en el error de que solo se aprende aquello que la figura docente expresa y centramos todos nuestros esfuerzos en configurar mensajes claros y accesibles que puedan ayudar a comprender la complejidad del mundo que nos rodea. Sin embargo, al igual que nuestro lenguaje se basa en un sistema de descodificación, aprender supone también este mismo proceso. Descodificamos aquello que percibimos y creamos conocimientos y mensajes, de los que somos más o menos conscientes, continuamente.

Es por tanto que en materia coeducativa lo percibido, la imagen, tiene un valor fundamental. Con ello no quiero decir que no esté a favor de que se mantengan discursos coeducativos dentro y fuera de las aulas, sino que la coeducación es más que un discurso.

La coeducación busca y pretende no solo promover una igualdad desde el conocimiento, sino una reflexión sobre aquello que se enseña y sobre cómo se hace, lo que supone indudablemente ser consecuentes con lo que desde las instituciones escolares se muestra (Alfonso y Aguado, 2012).

Defendemos la coeducación manteniendo espacios segregadores. La carga simbólica de las imágenes y espacios que nos rodean tienen una serie de connotaciones claras.



Figura 36: Escolares de un centro concertado, diferenciación de colores y géneros a través de las batas.



Figura 35: Patio escolar en el que se delimitan los espacios dedicados al fútbol.



Figura 38: Baño de niñas C.P.E.I.P San Francisco (Pamplona)



Figura 37: Baño de niños C.P.E.I.P San Francisco (Pamplona)



Figura 39 Archivadores del alumnado de 4º curso de E.P del C.P San Francisco



Figura 40: Estuches del alumnado de 4º curso de E.P del C.P San Francisco



Figura 42: Mochilas del alumnado de 4º curso de E.P del C.P San Francisco

Figura 41: Biblioteca de aula 4º curso, presencia de un gran número de cuentos relacionados con películas de Disney

Los baños tienen colores diferenciados, las batas del colegio muestran nuestra pertenencia sexual, las mochilas se eligen en función de series femeninas/masculinas, los patios quedan marcados y delimitados por juegos y pasatiempos socialmente atribuidos al género masculino, las bibliotecas de aula recogen cuentos con gran carga sexista oculta... vivimos en un entorno marcado y jerarquizado genérica y sexualmente a nivel visual aunque defendemos ideas contradictorias. ¿Cuál es el mensaje real que mandamos?

Es por tanto evidente que lo que logramos por este camino es un choque frontal. Un choque entre dos realidades opuestas, aquella que divulgamos y aquella que percibimos y mantenemos.

El problema es hasta qué punto somos conscientes de que esta serie de incongruencias existen y hasta qué percibimos la desigualdad en lo más cotidiano. Y por otro lado, dentro de esta "lucha" entre lo enunciado y lo percibido, ¿qué es lo que prevalece?

Si volvemos al punto del que hemos partido, el 80% del aprendizaje real, está basado en la percepción, en la imagen como sustentadora de ideas y mensajes mucho más complejos y completos que lo que solo se lee o se escucha. Es por tanto que es

realmente difícil que consigamos escuelas coeducativas (mucho más aún si hablamos de ideas entorno a la “coeducación 2.0”) si desde la misma institución se emiten mensajes visuales que lo contradicen y hacen que carezcan de sentido.

En nuestras aulas decimos a todo el alumnado tienen que jugar en el patio a aquello que deseen, pero cuando llegan a él las opciones en muchos casos se reducen a dos (juegas a fútbol o no lo haces). Además, a todo esto le sumamos que nuestra decisión se ve altamente condicionada por aquello que se supone que debo elegir dada mi anatomía y así acabamos de un golpe con todo el trabajo que se ha realizado con anterioridad, pues no tiene sustento ni significación real dentro de su entorno.

El trabajo no se termina en coeducar. Hay que ir más allá no solo porque, como diría Lucas Platero, las categorías sexuales y de género se están constantemente rearticulando, sino porque debemos ser conscientes de que hay mensajes tanto implícitos como explícitos que deben trabajarse con asiduidad (Platero, 2014).

Al comienzo de este apartado, recogía las palabras de Punset sobre el establecimiento de los códigos sociales. Es eso precisamente lo que sucede con la coeducación. Si no dejamos de encasillar genérica y sexualmente a nuestro alumnado (tanto a nivel verbal como actitudinal) y no construimos conjuntamente un espacio equitativo para los individuos que en él residen, es imposible que los “códigos coeducativos” se asienten.

El problema es la existencia de mensajes que no concuerdan con lo que decimos y hacemos y sobre todo los mensajes implícitos curriculares que residen en nuestro día a día.

2.2. Currículum oculto

Al igual que en otros muchísimos ámbitos y aspectos de la vida, la escuela no es una institución totalmente transparente, no tanto por su naturaleza sino por la que le otorgan todos y cada uno de los individuos que la configuran. A nivel escolar se crean diversos mensajes paralelos, que confrontan aquello que éticamente se debe esperar o promover con lo que a nivel social se realiza.

Para poder practicar la coeducación en las escuelas es imprescindible descubrir los mecanismos a través de los cuales se configura su cultura, el modo en el que en ellas se siente el ser hombre o mujer. Uno de los mecanismos más potentes es el currículum oculto (Santos, 1997).

No cabe duda alguna que desde la institución escolar hay diversos tipos de currículums que entran en acción durante el proceso educativo. Pero no solo es importante concienciarnos de su existencia, sino también aprender a detectarlos y utilizar los mensajes que desde ellos se mandan desde la perspectiva que nosotros deseamos.

En plena era digital creo especialmente importante trabajar en torno a lo visual, algo que nos rodea desde hace años y que tiene una fuerza. La importancia del currículum oculto visual es muchas veces trasladada a un quinto plano, siendo totalmente inconsecuentes con los mensajes coeducativos que enviamos. La cultura visual supone una herramienta esencial para contextualizarnos en un mundo lleno de imágenes que recogen más de lo meramente visible.

Llegados a este punto, considero importante realizar un breve análisis y aclaración sobre los currículums existentes, para poder pasar a centrarnos con más profundidad en lo visual.

2.2.1. Currículum manifiesto, ausente o nulo y oculto

El currículum explícito es en palabras de Manuel Silva Águila aquel que la escuela ofrece de manera pública. Está constituido por el programa de estudios y llevado a cabo mediante las asignaturas específicas y sus objetivos concretos. Éste parece cubrir el conjunto de los conocimientos científicos y culturales que deben impartirse, éstos son seleccionados dentro de un amplio espectro de conocimientos asumibles o abarcables (Silva 1984).

Por lo tanto, el currículum explícito es aquel que queda registrado de manera física, todo lo que el alumnado a lo largo de su paso por el sistema educativo debe aprender. Sin embargo ¿Por qué se seleccionan solo esos? ¿Qué criterios se establecen para concretar que esos son los contenidos más relevantes y no otros?

Las escuelas no son sitios políticamente neutrales, representa la visión del mundo de la cultura de los grupos sociales dominantes y, del mismo modo, nuestro sistema educativo tampoco lo es. Los conocimientos son seleccionados en función de los valores, ideologías, creencias... hegemónicas a nivel social. Así se determina aquello que es digno de ser incluido en el currículum, acarreado consigo esto la exclusión del mismo de otros muchos saberes (Cisterna, 2002).

Está claro que la institución escolar no es neutra, pero cuando establecemos una selección y le damos una categoría de importancia a determinados contenidos sin mencionar la existencia de otros o sin dejar al menos que estos se vislumbren, todo aquello que no se aborda parece carecer de importancia alguna.

Estas omisiones no son producto del azar y van configurando el currículum nulo o ausente, entendiéndolo como aquello que la escuela no enseña, no por ser menos importante, sino porque desde la sociedad se consideran conocimientos o nociones de menor importancia (aunque en muchos casos lo son incluso más de lo que se enseña explícitamente) (Silva 1984).

Éste puede ser el claro ejemplo de que se de mayor importancia a la historia política o que los principales descubrimientos y hechos históricos registrados sean consideradas hazañas masculinas, pues genera todo un ámbito de aspectos que no se abordan no por falta de importancia sino por meras preferencias en torno a sus características.

Llegados a este punto, podemos pensar que hemos abordado los dos ámbitos principales, aquello que se enseña y lo que no se enseña. Sin embargo, hay un tercer currículum que influye enormemente al alumnado. Este es el currículum oculto.

Dentro de la institución escolar, además de emitir mensajes de índole cultural más o menos explícitos, a través de los procesos de socialización se genera un currículum oculto que transmite valores, hábitos, conductas, creencias... que guían y estructuran las actuaciones escolares. Así se transmiten de manera "oculta" estereotipos prejuicios y discriminaciones que pueden guardar relación con aspectos de género, etnia, aspecto físico... (Cisterna, 2002).

El término currículum oculto se oficializa en torno al 1960 de la mano de Philip W. Jackson. Él a través de sus distintos estudios e investigaciones etnográficas, puso de manifiesto una serie de fenómenos educativos que tienen como característica ser implícitos y mantener un desarrollo simultáneo a los procesos abiertos de escolarización educativa (Cisterna, 2002).

El primer objetivo del currículum oculto es perpetuar aquello que no está culturalmente aceptado o bien visto, que se aborde desde un plano explícito: clases sociales, género, poder, religión... (Acaso y Nuere, 2005).

Se abordan así temas más controvertidos y en ocasiones no tan bien vistos a nivel social de una manera encubierta, pudiendo ofrecer particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar. Todas ellas en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas (Cisterna, 2002).

Es por tanto que cada cultura y sociedad imparte de manera a-crítica una serie de mensajes que hacen que se acepte y entienda el entorno tal y como es. Aquellos que son socialmente más aceptados, se imparten de manera explícita y los que no lo son, se hace a través del currículum oculto.

A nivel general, podemos encontrar que en España predomina un sistema de reparto del poder totalitarista donde el género masculino aún tiene un peso considerablemente mayor que el femenino. Un sistema clasista con una hegemonía religiosa católica, cultura norteamericana y predominada por la raza blanca sobre el resto (Acaso y Nuere, 2005).

Este es un planteamiento de la realidad cultural que impregna el marco educativo. No podemos expresar que esto se imparta desde las aulas, pues puede que no mucha gente se aventurase de manera abierta a llevar a su familia a un centro con este tipo de ideales manifiestos. Sin embargo, si leyésemos la "letra pequeña" de los centros escolares todos estaríamos firmando que de una u otra manera la educación que recibirán contendrá todos estos matices.

Realmente, este centro "con letra pequeña" es incluso más preocupante que aquel que manifiesta de manera abierta los ideales que en él se defienden. No quiero que

esto se confunda con que desde la institución escolar se enmascaren mensajes de manera consciente, pues precisamente creo que la misma institución es en muchos casos desconocedora de su propia letra pequeña. Esto no se debe a otra cosa que no sea la ferviente necesidad de trabajar en torno al currículum oculto.

Podemos decir que, preocuparse por el estudio del currículum oculto, implica preocuparse por desvelar los aspectos políticos e ideológicos que la transmisión del mensaje implícito puede significar y que desvelarlos, supone a su vez el primer paso hacia el trabajo y la lucha por acabar, o al menos evidenciar, su poder e influencia (Cisterna, 2002).

La transmisión de un currículum oculto escolar es un hecho objetivo ya sea como selección de la cultura o como proceso de socialización. A través de todo este tipo de mensajes, se va configurando una conciencia en torno a las ideologías hegemónicas que ponderan en nuestra sociedad (Cisterna, 2002).

Todo lo relacionado al sexismo y al género, dada su controversia, es un ámbito muy propicio a ser impartido a través del currículum oculto. Las corrientes educativas actuales tienden a apoyar un sistema coeducativo en el que se trabaje por mejorar todas las desigualdades manifiestas hasta el momento. Sin embargo, como hemos visto anteriormente las desigualdades continúan reproduciéndose. Esto es en gran parte debido a que aunque pronunciamos un discurso coeducativo, nuestro currículum oculto hace que estas desigualdades se mantengan.

Llevamos el sexismo incorporado en nuestra cultura y en nuestra visión del mundo, por lo que se reproduce en nuestras relaciones cotidianas, haciendo mucho más difícil su erradicación. Por mucho que expresemos coeducación en nuestros discursos, si no la vivenciamos en las aulas es imposible que estos modelos dejen de reproducirse (Rebollo, 2006).

No obstante, que su presencia y transmisión sea un hecho no quiere decir que no podamos hacer nada o que sea absolutamente inevitable. Precisamente es una necesidad ser conocedor de su presencia para poder actuar en torno a él e intentar que todas estas cargas socialmente concebidas sean matificables o al menos trabajadas (Cisterna, 2002).

Siguiendo a Rebollo (2006), podemos establecer diversos puntos o aspectos sobre los cuales merece la pena reflexionar a la hora de situar donde está el currículum oculto. Así pues, podemos encontrar una evidente presencia del mismo en torno a la organización, el funcionamiento y las relaciones escolares, el uso del lenguaje y los contenidos y materiales que se utilizan.

Por tanto, podemos decir que el currículum oculto es transmitido a los más pequeños desde la más tierna infancia a través de tres medios de transmisión: Oral, escrito y visual.

El currículum oculto tiene una gran importancia y trabajar sobre él es una necesidad evidente. No obstante, comparto la idea de Acaso y Nuere (2005) de que dentro de los medios de transmisión del mismo, es el ámbito visual aquel que en la mayoría de las ocasiones es menos trabajado y estudiado desde las ciencias de la educación.

2.2.2. El currículum oculto visual en la escuela

El currículum oculto visual es entendido como el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita a través del lenguaje visual (Acaso y Nuere 2005).

Desde mi punto de vista, cualquier docente un poco sensibilizado con el currículum oculto y su importancia, nada más leer la definición de currículum oculto visual debería comenzar a reflexionar sobre la importancia de las imágenes para su alumnado y el entorno concreto en el que éstos se están desarrollando.

Al llegar al centro escolar, el alumnado comienza a recibir un bombardeo de imágenes y mensajes que en muchas ocasiones son totalmente indescifrables a nivel verbal, pero en ningún caso a nivel socio-cultural. Es decir, nuestro entorno en sí mismo está cargado de imágenes que no nos paramos a leer, pero nos transmiten mensajes que inconscientemente asimilamos en función de la comprensión sociocultural de nuestro ambiente que hemos ido construyendo desde que nacimos.

Muchas veces nos equivocamos pensando que el currículum oculto visual se refiere en exclusividad a las imágenes que el alumnado tiene a su disposición en el entorno escolar, ya sea a través de materiales, espacio físico, etc. Pero el currículum oculto no solo queda adscrito a las imágenes físicas, sino que va más allá.

Ya no solo hablamos de las imágenes publicitarias a la que tanta importancia a nivel estereotipadora le otorgamos, sino a imágenes como las que presentábamos antes: el baño, los estuches, las carpetas, las batas, los espacios de recreo... y tal y como se ha ido recogiendo a lo largo de este marco teórico, las imágenes de cuentos o libros infantiles (o no tan infantiles) que el alumnado tiene a su alcance.

Trabajar el currículum oculto visual va directamente relacionado con el trabajo sobre la cultura visual, lo que implica considerar la visión y lo visual como forma de expresión cultural y de comunicación humana fundamental. Dentro de ella, lo que nos interesa es explorar la visualidad humana, aprender a leer no solo lo que a simple vista resalta, sino lo que esta percepción a nivel subliminal implica. La construcción de interpretaciones no solo se mueve en el plano de lo visual, necesitamos de todo un marco interdisciplinar de áreas, conceptos, conocimientos y realidades cuya fusión es sinónimo de realidad (Hernández 2000).

Atendiendo a este planteamiento el centro escolar es un lugar donde éste trabajo es esencial, pues en éste marco emergen acciones y comportamientos adquiridos o imitados por otros medios: lo aprendido en el hogar, los ejemplos de nuestros iguales, también el modelo del alumnado más mayor del centro, profesorado... que va a influir en la percepción del alumnado desde el momento que llega al centro.

Nuestro entorno es una maraña de imágenes e interpretaciones encriptadas que hacen que funcionemos de una determinada manera sin darnos tan siquiera cuenta. Es por todo ello que el currículum oculto visual es una herramienta de transmisión y aceptación de valores implícitos tanto social como culturalmente. Por medio de él se nos prepara para una vida adulta, aceptando unos valores que no se aceptarían si fuesen expresados de manera explícita (Acaso y Nuere, 2005).

Si no enseñamos a ver más allá describiendo, analizando, interpretando y criticando aquello que se nos muestra, no lograremos tener una serie de ideas propias, sino que seguiremos aquello que la sociedad por medio de lo visual nos dice.

Por ello es importante que desde los niveles educativos más elementales construyamos los cimientos que posibiliten la comprensión de los propósitos humanos a través de las artes visuales por medio de aquello que más cercano tienen, comenzar

a analizar ya sugerir significado en aquello que ellos mismos producen, buscar una reflexión crítica. Debemos partir de los significados sociales que posee todo aquello que percibimos (Freedman, 2002).

Siguiendo a Acaso y Nuere (2005), el currículum oculto llega al alumnado a partir de tres sistemas diferentes: los espacios generales, los espacios específicos y la documentación visual de carácter didáctico.

En primer lugar los espacios generales, donde podemos distinguir tres categorías diferentes:

- La arquitectura del espacio educativo.



Figura 44: Patio escolar con juegos pintados en el suelo y sin pistas delimitadas



Figura 43: Patio escolar reducido a pistas de baloncesto delimitadas



Figura 45: Patio escolar con innovadores parques de juego

No tiene nada que ver un centro donde el patio escolar se reduce a una pista marcada de fútbol y baloncesto con otro en el que las pistas no están marcadas, o aunque tengan pistas marcadas también existen se ofrecen otras alternativas lúdicas que van más allá del uso exclusivo del espacio lúdico escolar para deportes con balón.

Si incidimos en el efecto de lo visual, de lo que percibimos, no cabe ninguna duda que aquello a lo que se le dedica un espacio (viéndose este marcado en el suelo) posee una importancia mayor que aquello que no es resaltado.

Si marcamos un campo de fútbol, ¿Por qué no marcamos otro tipo de actividades? Y es más, ¿Por qué las actividades deben ser delimitadas? ¿No coarta éste hecho las posibilidades de juego y expresión del propio alumnado?

Podríamos decir que es así como infundimos en el alumnado una serie de concepciones en torno a aquello que es valioso y lo que no lo es, simplemente marcando y priorizando a nivel visual y espacial aquello que socialmente es valorado y no igualitario a nivel de género.

- La distribución jerárquica del espacio



Figura 47 Pasillo de Educación Infantil (modelo D) del C.P.E.I.P San Francisco



Figura 46: Pasillo de Educación Infantil (modelo A/G) del C.P.E.I.P San Francisco

Considero que la explicación y ejemplificación en torno a este apartado es fácilmente relacionable con la situación escolar del centro donde realicé mis dos últimos periodos de prácticas. Este es un centro que alberga en él una situación compleja, la convivencia de dos modelos lingüísticos y la distribución y organización del espacio en el mismo.

El patio escolar: coeducación y currículum oculto desde la educación artística/ Ikastetxeke patioa: baterako hezkuntza eta ezkutuko kurrikuluma hezkuntza artistikotik

Teniendo en cuenta otros aspectos como número de alumnado y de más es evidente que el espacio queda jerarquizado por un motivo u otro de una manera determinada. En el pasillo de la primera foto, encontramos 3 aulas de educación infantil del modelo A/G, entre las cuales hay una mayor separación y la puerta de entrada al colegio por medio. En la segunda es el pasillo de infantil del modelo D en el que todas las aulas se encuentran juntas y con una disposición de una serie de recursos tales como un pequeño parque infantil mucho más cerca. Es evidente que aunque el número de alumnado y otra serie de aspectos puedan influir hay una jerarquización de importancia clara dentro de este espacio escolar concreto.

- Decoración de zonas comunes



Figura 48: Decoración de los pasillos del colegio público San Francisco.



Figura 49: Cruz realizada por alumnado de Religión Católica.



Figura 50: Decoración creada e utilizada en el centro de San Francisco durante los carnavales.

Tampoco tiene nada que ver el tipo de mensajes que se transmiten a través de la decoración que se utiliza en los centros escolares. Si realizamos cruces a modo de pasos de semana santa y las exponemos en los pasillos emitimos un mensaje claramente cristiano que va a prevalecer como importante. Si en vez de eso optamos por motivos carnavalescos ligados con la cultura vasca y los situamos en el hall del colegio, también mandaremos un mensaje claro de aquello que nos importa, así como si mostramos al resto de los compañeros nuestros proyectos de Goya o del antiguo Egipto exponiéndolos frente a nuestras clases.

Al exhibir en los pasillos escolares determinados trabajos estamos otorgándoles una relevancia especial, pues no todos son expuestos. Eso influye directamente en que aquellas decoraciones que se muestran *“acaban por legitimizar conocimientos, es decir, acaban por transmitir de una manera implícita lo que es correcto”* (Acaso y Nuere 2005 pp213).

Además en este mismo punto entra en confortamiento el valor estético de aquello que se exhibe. Tendemos a valorar por encima de todas las cosas el producto final, un producto que desde el parecer propio del docente se estima como “bonito” o “feo” y por tanto digno o no de ser expuesto y mostrado al resto. Sin embargo, ¿nos hemos parado a pensar qué es en verdad lo bonito y lo feo? ¿Existen estos términos o son subjetivos?

Dentro de este mundo en el que prima lo estético⁷, lejos de fomentar el desarrollo de una opinión propia en torno a la misma, hacemos que el alumnado adquiera conocimientos y criterios para establecer aquellas cosas que son más estéticas que otras. Esto no deja de ser un currículum oculto, no verbalizamos, pero actuamos de manera que el alumnado pueda experimentar cuando la respuesta social acepta como estético un producto o no⁸.

⁷ Siendo esto un constructo social establecido por determinadas personas que deciden qué es estético y qué no es estético. Según la RAE: perteneciente o relativo a la percepción o apreciación de la belleza. (términos subjetivos)

⁸ Lo que a su vez estaría relacionado con el rechazo o la minusvalorización propia en torno al mundo artístico, volviendo a enfrentarnos a profecías autocumplidas. Leer más en : http://habilidadesdearte.blogspot.com.es/2011/02/habilidades-para-las-artes-plasticas_13.html

Del mismo modo, los carteles que se exponen en los pasillos, además de mostrar que es lo que se espera y no se espera de nosotros, pueden sostener ciertos estereotipos y prejuicios.

Por ejemplo, si tenemos un cartel como este, podemos interpretar que siempre son los niños los que corren, apoyando así ese rol de niño activo y travieso y como contrapartida niña pasiva y respetuosa.



Figura 51: Señal “no correr” con clara reminiscencia al género masculino.

Por otro lado, encontramos los espacios específicos:

- Tipo y distribución de mobiliario en el aula



Figura 52: Distribución espacial del aula para el trabajo en grupo.



Figura 53: Mesas distribuidas por parejas



Figura 54: Mesas posicionadas en U

Tampoco la manera en la que distribuimos las mesas en el aula es irrelevante. Dependiendo de las agrupaciones que se realizan o la distribución de las mismas que se adopta jerarquizamos tanto al alumnado entre sí como la relación de estos con el profesorado. El ambiente y clima que se crea en el aula a partir de la distribución de la misma es determinante pues transmitirá la importancia de colaborar y ayudar a los compañeros o el individualismo, una relación más cercana hacia el profesorado o una visión del mismo como figura autoritaria y distante.

- Conjunto de imágenes que la decoran



Figura 55: Norma "no empujar" con claro reflejo masculino estereotipado



Figura 56: Decoración aula, reflejo de las estaciones

El patio escolar: coeducación y currículum oculto desde la educación artística/ Ikastetxeko patioa: baterako hezkuntza eta ezkutuko kurrikuluma hezkuntza artistikotik



Figura 57: Decoración aula sobre los diversos proyectos llevados a cabo

Las imágenes que decoran las aulas pueden estar más o menos libres de un contenido curricular oculto que nos haga mantener una serie de pensamientos concretos. Mientras podemos ver en algunas de las imágenes expuestas contenido en torno a las estaciones, la pirámide alimentaria y el sistema solar, estas pueden compartir un espacio en el que se muestra una norma de no empujar que está representada por dos niños, pues en la imagen preconcebida y estereotipada de niño que tenemos, en nuestro constructo social genérico, el niño es el que pega y la niña tiene otros roles.

Del mismo modo, podemos encontrar carteles que hagan referencia al funcionamiento del aula o del centro en el que mayoritariamente mostraremos al docente reflejado con una figura femenina, con los matices de sensibilidad, cuidado y protección que esta representación conlleva.

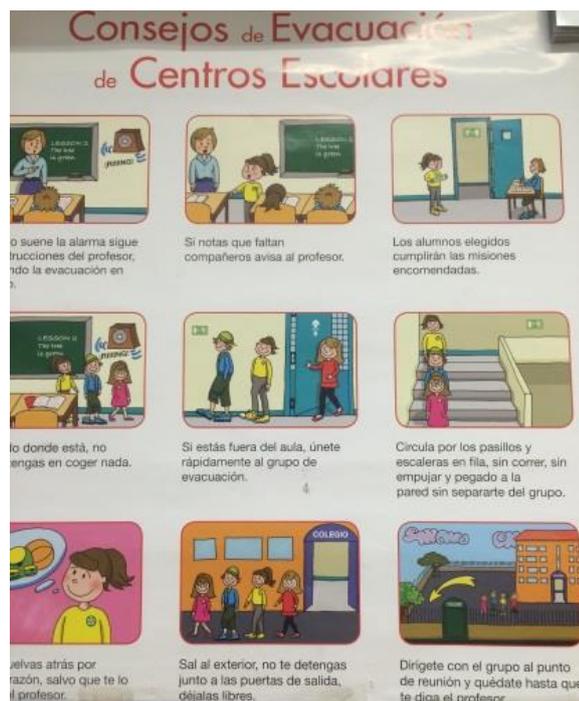


Figura 58: Decoración aula, cómo actuar en caso de incendio, con claras estereotipaciones

Y por último, la documentación visual de carácter didáctico, constituida por:

- Conjunto de imágenes que el profesorado utiliza en clase

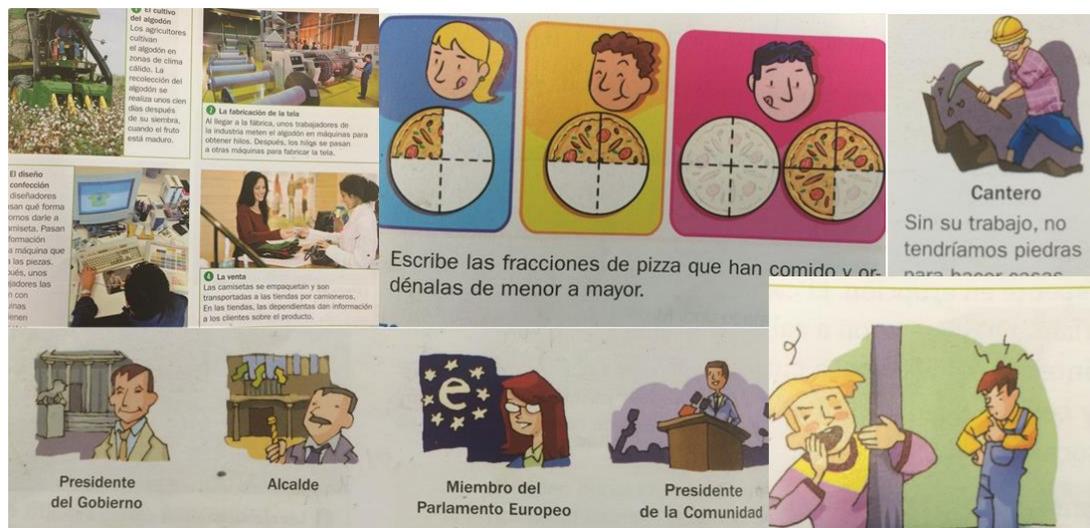


Figura 59: Imágenes que reflejan estereotipos y desigualdad genérica de los libros de texto de Anaya (lengua y matemáticas) y Santillana (conocimiento del medio) Para el alumnado de 4º de primaria.

Las imágenes que el profesor utiliza, o que los libros de texto traen consigo son, en innumerables ocasiones, una fuente de currículum oculto muy potente. Desde la inocencia de un problema matemático, hablar de los oficios o de los comportamientos, inculcamos en el alumnado construcciones y relaciones sociales que se han ido generando, manteniendo y perpetuando a lo largo de los siglos.

Poner especial atención en las imágenes que al alumnado se muestra y a las que este tiene acceso en el centro escolar es una ardua pero necesaria tarea docente.

- Uso o no del uniforme



Figura 60: Escolares con batas y uniformes diferenciadores en función del género.

El uso o no del uniforme supone un mantenimiento del encasillamiento genérico y sexual en todas sus dimensiones. Establece desde la más tierna infancia aquello que debemos y no debemos hacer. Nos encorsetamos y mostramos la imagen correcta, lo socialmente

aceptado, aunque esto no suponga en ningún caso que nuestra personalidad o identidad personal concuerde con la imagen que mostramos.

Este último, es un ejemplo donde la reminiscencia genérica cobra fuerza en torno al currículum oculto visual. A través de lo percibido modelamos a los individuos para que asuman aquello que sería inasumible si se explicitase.

Otras muchas de las imágenes y de los ejemplos expuestos pueden ser también relacionados directamente con las diferenciaciones de género, los estereotipos y discriminaciones que se mantienen en la institución escolar dificultando, o mejor dicho, contraponiéndose a los pilares coeducativos que desde esta se defienden.

Todos y cada uno de los aspectos y ámbitos en los que el currículum visual tiene una influencia directa. No obstante, considero que en muchas ocasiones los dos últimos puntos (espacios específicos y material visual) son tratados con mayor frecuencia que el primero.

Puede ser que esto esté directamente relacionado con la lucha que (en la mayoría de casos) la mujer ha protagonizado en busca de la igualdad, que han movilizad o aspectos tales como los anuncios publicitarios de juguetes (emisores de mensajes sexistas y sustento del mantenimiento de roles diferenciados).

Sin embargo, del mismo modo que coeducar no es dar un “juguete de chica” a un chico (hablando totalmente en constructos sociales terminológicos), el currículum oculto no solo está presente en lo que al niño le damos (que obviamente tiene que ser cuidado) sino también con lo que el espacio le dice al alumnado que debe hacer.

Del mismo modo que si vamos a una tienda de ropa y pedimos al dependiente unos alicates estamos manteniendo un comportamiento totalmente descontextualizado, el espacio escolar está pensado e ideado para que las personas funciones de una determinada manera en él.

Si por poner un ejemplo, un grupo de niñas se pusiese en el centro del campo de fútbol a bailar, seguramente un grupo de niños rápidamente reivindicaría su espacio. Y esto es así porque somos nosotros mismos los que clasificamos los espacios asumidos como masculinos (el campo de futbol), pero no marcamos los femeninos, ni los femeninos son centrales... y a partir de toda esta reflexión te vas dando cuenta de que realmente

los espacios, la arquitectura escolar, nos lleva a este encorsetamiento genérico opresor.

2.3. La importancia de la arquitectura del espacio educativo, El patio escolar

Como he ido recogiendo hasta el momento, el trabajo en torno a la coeducación y el currículum oculto en los espacios no estructurados del centro escolar, han ido suscitando en mí un gran interés a lo largo de los periodos de prácticas escolares. A través de la documentación que he ido realizando para poder configurar este trabajo he ido concienciándome de la influencia que el entorno en su globalidad tiene sobre nuestras vidas, aprendizaje y desarrollo.

Muchas veces no reparamos en lo que los lugares por sí mismos, simplemente por su configuración y arquitectura nos dicen. Es por todo ello por lo que comparto plenamente con Acaso y Nuere la idea de que *“La arquitectura del espacio educativo es el primer recurso que se utiliza para transmitir un determinado mensaje a través del lenguaje visual en el contexto educativo”* (Acaso y Nuere 2005, pp210).

Nuestra vida transcurre en torno a un espacio y un tiempo determinado, el cual es percibido por cada uno de los individuos que lo vivencian de forma diferente. Cada uno con su bagaje personal, sus experiencias, su cultura, sus costumbres... elabora una percepción del espacio y el tiempo que en ningún caso es neutra. Es por ello que el uso que hacemos del espacio en el que nos desarrollamos está modelado por todos y cada uno de nosotros, convirtiéndolo así en incluyente o excluyente (Subirats y Tomé , 2007).

Hasta aquellos espacios que nos parecen más inocentes pueden contener matices en los que nunca habíamos reparado, unos matices que se ven intensificados cuando nos “quitamos” las lentes culturales propias que cada uno llevamos sin ser del todo consciente de ello.

El patio escolar es uno más de todos ellos. Desde la inocencia del espacio en el que el alumnado se recrea en su tiempo libre puede acarrear consigo muchas connotaciones y asentar ideas, concepciones y valores.

Cuando hablamos de patio escolar parece que nos referimos a un lugar que se encuentra en un término medio. Un término medio entre lo didáctico, lo no didáctico, lo reglado o no reglado... es un recinto que carece de interés alguno para muchos docentes, aunque en muchísimas ocasiones se convierta en una fuente de conflictos.

Inscrito dentro del recinto escolar, se concibe fuera de las dependencias educativas: las aulas. Esto acaba extrapolándose a la conducta que se manifiesta por parte del equipo docente y el centro en general. No es una prolongación del aula, no supone un espacio educativo o al menos, en general, no se concibe como tal (Marín, 2013).

Uno de los problemas que a mi parecer surge desde este espacio es que se trata de un recinto que en muchos casos se encuentra estructurado tal y como lo fue en su construcción. A nivel educativo, los centros intentan, en mayor o menor medida, renovarse para poder responder a las necesidades actuales del alumnado. No obstante, los patios de recreo no suelen estar incluidos en este proceso de renovación. Podemos decir que en muy pocos casos han sido adaptados a las nuevas necesidades (a no ser que se hayan configurado desde un principio en respuesta a estas). Esto obviamente acarrea consigo una serie de concepciones sociales y culturales en torno al espacio determinadas y unas posibilidades y limitaciones concretas.



Figura 61: Ilustración del libro “No me gusta el fútbol ¿Y qué?”, relato que recoge las dificultades que un niño puede tener a nivel escolar por no verse interesado por algo por el que el resto de sus iguales si se siente.

El patio es a su vez el único lugar pensado exclusivamente para el juego y el recreo del alumnado. Paralelamente, se trata de un espacio dentro del centro educativo de gran uso y aprovechamiento en el que se invierten una gran carga de horas lectivas. Si invertimos diariamente 30 minutos del horario lectivo en el recreo, esto supone un

total de unas 525 horas a lo largo de todo el curso, un número de horas incluso mayor al que se le dedican a algunas de las asignaturas escolares como puede ser la educación física o artística (Marín, 2013).

Siguiendo este mismo planteamiento sería lógico pensar que el recreo debería tener una gran importancia en la formación de los niños dentro de la educación formal, pero a día de hoy no le prestamos la atención necesaria. Bien sea para trabajar los aspectos positivos que en éste espacio y tiempo se desarrollan, o los estereotipos, prejuicios y socializaciones que desde éste se reproducen y mantienen, el patio no es un espacio aprovechado a nivel educativo (Marín, 2013).

Los patios ofrecen la posibilidad de disfrutar del espacio temporal, físico y simbólico para el desarrollo no solo a nivel juego, sino también personal y social. Todas estas características hacen que sea un lugar idóneo sobre el que trabajar (Marín, 2013).

Es por tanto que este espacio aún una serie de características dispares que lo hace realmente interesante. Mientras por un lado nos encontramos con todo el lenguaje y concepciones que el espacio nos transmite y que culturalmente asimilamos posee a su vez una naturaleza atractiva, motivadora y significativa para el alumnado.

Pudiendo plantearnos el trabajar desde el conflicto (realidad inscrita en el día a día del ser humano), podemos trabajar temas tan controvertidos como el género a través de espacios que realmente suscitan un interés en el alumnado.

¿Somos conscientes de lo que ocurre en el patio? ¿Cómo utilizamos nuestro espacio? ¿Podríamos hacerlo de otra manera? ¿Jugamos a lo que queremos o a lo que podemos?...

En ningún caso deseo ni desearía que el patio se convirtiese en un lugar lleno de formalismos, estructuras y normas que coarten al alumnado a utilizar un tiempo y un espacio de manera libre, pero aunque no nos demos cuenta esta represión ya existe.

Analizar el currículum oculto existente en el patio y trabajarlo con el alumnado puede abrirnos las puertas al desarrollo integral del alumnado a partir de su realidad.

2.3.1. El patio escolar y su currículum oculto

La escuela es un lugar donde el alumnado recibe modelos, pautas, no solo de conocimiento, sino también dentro del ámbito comportamental y actitudinal. Los modelos que desde esta se configuran y emiten poseen una relevancia significativa. Es por ello que debemos aprender como docentes a observar, cuidar y mejorar estos modelos que desde la escuela se emiten (Subirats y Tomé , 2007).

Los niños y niñas que acuden diariamente a los centros educativos se forman en las aulas, pero también en aquellos espacios en los que no reparamos, en aquellos lugares no estructurados dentro del centro que, en ocasiones, quedan invisibilizados para el profesorado (Rodríguez y García, 2009).

El patio contribuye directamente al mantenimiento de una serie de jerarquías sociales, hábitos y conductas que hemos ido configurando y manteniendo a nivel cultural a lo largo de los años. Gran parte de ellas forman parte de un currículum oculto visual, que refuerza el mantenimiento de aquello que sería indefendible si se expresase oralmente.

La construcción de género y el sexismo cobra fuerza y presencia en estos marcos espacio-temporales. Todo ello es un aspecto de gran relevancia, pues estos espacios no estructurados o libres pueden generar una “escuela paralela”, una escuela con mensajes contrapuestos a los manifiestos por la institución escolar (Rodríguez y García, 2009).

A través de la acción humana los espacios quedan configurados, de manera que en ellos se siguen reproduciendo una y otra vez determinados esquemas. Esto hace que los más pequeños perciban como “normal” lo que en él sucede, pues eran, son y serán así. No obstante, si queremos y trabajamos para conseguirlo, los espacios pueden cambiar. Éste debe ser precisamente uno de nuestros objetivos clave a la hora de luchar por la igualdad y la coeducación desde los centros educativos (Subirats y Tomé , 2007).

Del mismo modo que cuando hablábamos de coeducación hacíamos una referencia clara a la importancia de que esta se reflejase en los valores del profesorado, que no

fuese solo teoría sino que supusiese una manera de vivenciar la educación, si nuestros mensajes quedan contrarestados con el espacio y su manejo ¿llegará realmente nuestro mensaje al alumnado? El currículum oculto es una realidad escolar pero ¿qué hacemos cuando el espacio es por sí mismo una fuente oculta?

Los momentos de “relajación” o distensión por parte del alumnado son precisamente los que representan aquellos modelos adquiridos y normalizados a nivel social. El patio escolar supone para el alumnado un sinónimo de “libertad”, donde se proyectan y reproducen las relaciones interpersonales, roles sexuales, aspectos genéricos, relaciones de poder... Por todo ello, el patio es un lugar donde hay desigualdad genérica, aunque pase más o menos inadvertida o el profesorado quiera hacerse más o menos consciente de la misma (Subirats y Tomé , 2007).

Llegados a este momento deberíamos plantearnos la siguiente cuestión, ¿Qué aspectos son muestran desigualdad genérica en los patios escolares?

La misma configuración del espacio marca la primera discriminación. Si tenemos un patio compuesto única y exclusivamente por una gran pista de fútbol central, estaremos marcando un modelo social genérico claro, una jerarquización evidente donde lo masculino es lo central y lo femenino queda relegado a las esquinas.

Es cierto que puede haber chicas que compartan la afición de jugar al fútbol, pero volvemos a temas anteriormente abordados, simplemente abrimos el modelo masculino, permitimos que nuevos individuos se adhieran al mismo, pero no es un proceso que ocurra en ningún caso a la inversa, es un proceso unidireccional (Subirats y Tomé , 2007).

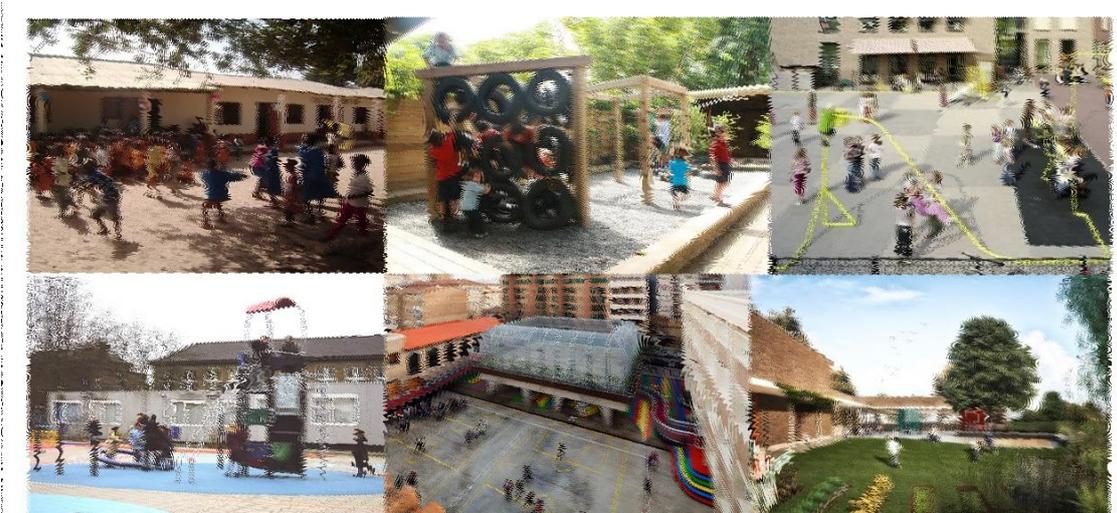


Figura 62: Imagen que muestra distintos patios del mundo con características y anatomías bien dispares.

La estructura del patio supone un condicionante en torno a las posibilidades que los niños y las niñas tienen de movilidad en el mismo. Aunque también hay limitaciones dependiendo de la edad, el género se evidencia no solo a nivel espacial, sino también en función de las actividades o juegos a desarrollar. Éstos van a conllevar consigo una jerarquización determinada y unas relaciones concretas por parte de los participantes. (Subirats y Tomé , 2007 ; Rodríguez y García, 2009)

Ninguna de estas fotografías de patios escolares son iguales. Nos muestran espacios más abiertos, más cerrados, más o menos interactivos, lúdicos, verdes... Nos muestran realidades bien dispares de lo que un patio puede suponer, realidades que, aunque no se adscriben solo al marco genérico, poseen una carga considerable en torno a esta temática.

Ramón Cantó y Luis Miguel Ruíz plantean en su estudio “Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo” (2005) una cuestión sobre la que reflexionar. El campo de fútbol ocupa una gran parte de la superficie del patio de recreo. Además esta se encuentra marcada, delimitada y señalizada bien sea mediante marcas de color, porterías u otro tipo de limitadores. Sin embargo ninguna otra de las actividades que se pueden realizar en este espacio de recreo, como pueden ser los juegos de persecución, comba, juegos con objeto, o simplemente un espacio para descansar y relajarse, se encuentran señalizados.

Estamos totalmente acostumbrados a ver un patio escolar en el que el campo de fútbol es un foco central. Hemos llegado a asumir como normal que esto se configure así y no de otra forma, pero sin embargo no hemos reflexionado lo suficiente sobre las concepciones que esto puede generar en el alumnado y las posibilidades que abre y cierra esta distribución.

La distribución del espacio en ningún caso podrá ser igualitaria, siendo todo ello no solo evidente a nivel visual, sino también en términos más específicos como el volumen de alumnado por metro cuadrado que encontramos (Cantó y Ruiz, 2005).

En el centro educativo de San Francisco, donde realicé mi prácticum II y III se han puesto diversas medidas para optimizar el espacio de recreo y favorecer su uso de diversas maneras. Es por ello que se determinó que no todos los días se iba a poder utilizar el balón y que deberían jugar a otras cosas que no lo requiriese. No obstante, los días que no hay posibilidad de jugar a fútbol, muchos de los chicos (en especial los de cursos más altos, tercer ciclo⁹) no hacen nada en el recreo. Es decir, parece que su único recurso para invertir su tiempo es el fútbol y cuando no tienen posibilidad de invertirlo en ello no saben gestionar su tiempo.

Estando en un centro con tal diversidad cultural, lejos de aprovecharla para aumentar sus recursos lúdicos en torno a los juegos y el tiempo libre, tienen unas limitaciones muy restringentes. Puede que un uso excesivo de la tecnología y una gran inversión de horas en el uso de aparatos electrónicos pueda haber influido en todo ello, pero si algo está claro es que este problema necesita ser abordado.

Sin embargo no todo es cuestión de la configuración espacial. Hemos acabado entendiendo que recreo escolar es un tiempo lectivo pero no pedagógico, un tiempo de libertad donde el profesorado “vigila” e intenta que los comportamientos sean adecuados, ¿puede ser el docente un mero observador? (Subirats y Tomé , 2007).

El lugar donde el manejo del espacio y el tiempo se hace más libre es el patio escolar, donde el rol del profesorado se acerca más al de vigilante. Son precisamente los

⁹ Esto supone una clara evidencia de la progresión de la asimilación de los roles tanto genéricos y sociales que se van adquiriendo con el paso del tiempo.

ámbitos con menor regulación pedagógica en aquellos que las relaciones sexistas se proyectan con mayor fuerza (Subirats y Tomé , 2007).

Esta concepción que el profesorado ha creado sobre el turno de patio como momento de vigilancia, hace que una vez más la escuela quede un poquito más deshumanizada. Cuando algún padre insinúa a un docente que su función es “guardarle” a su hijo, éstos se molestan, lo que bajo mi punto de vista está más que justificado. Sin embargo, parece que en ocasiones hemos olvidado que la función del docente no se adscribe a un plano única y exclusivamente conceptual.

Las tareas del profesorado no se encuentran circunscritas a la enseñanza cognitiva y conceptual. Los niños y niñas acuden a las aulas para formarse de manera íntegra, como personas, para poder lograr un mayor desenvolvimiento en su entorno. Si dejamos a un lado todo lo relacional (siendo un ámbito muy importante para trabajar el patio escolar), se desvanece un marco de actuación de gran potencial (Rodríguez y García, 2009).

Es cierto que la mayoría de los docentes invierten largas horas de su tiempo tanto laboral como personal en elaborar programaciones que se adecuen a las características de su alumnado. Sin embargo, hay un conformismo ante las diferenciaciones sexuales que en éste ambiente se perciben y acaban asumiéndose como situaciones normales (Subirats y Tomé , 2007).

No hay duda de que el descanso es merecido, pero el problema también existe y no por ello debe ser eludido. Si el propio profesorado justifica lo que en el patio sucede, las posibilidades de cambio y la consolidación real de una escuela coeducativa serán realmente difíciles. Si emitimos un mensaje de cambio que no es respaldado por actuaciones consecuentes a él en ningún caso el cambio será factible.



Figura 63: Ilustración de “Los colores”

Por último es evidente que a lo largo del tiempo se ha ido configurando una serie de esquemas y concepciones genéricas en torno a los juegos. Éste hecho fomenta y mantiene todo tipo de estereotipos genéricos, impidiendo que la escuela coeducativa pueda asentarse. No probamos juegos del “género opuesto” por miedo a la reacción social, pues parece que éste mismo hecho nos desvirtúa. Sin embargo, del mismo modo que la ilustración muestra la grandeza de compartir, si probásemos otras cosas tal vez descubriésemos que nos gustan.

El juego en la infancia posee una característica especialmente humana por su fomento de la representación y la abstracción, características propias del mismo. A través del juego se recrea una microsociedad en su espacio y su tiempo (Bello, 2005).

El juego es una forma de expansión, de diversión, entretenimiento, desconexión... que va mucho más allá de su faceta lúdica. Tiene un significado sano de desarrollo que les acompaña en el proceso de cambio y crecimiento. Les permite mostrarse tal y como son, madurar, reforzar su seguridad en sí mismos e ir configurándose como adultos (Murillo, 2009).

Por ello, el juego no es un elemento meramente lúdico, sino que sirve para desarrollar habilidades cognitivas, socio-afectivas y físicas. Al mismo tiempo que niños y niñas van aprendiendo diferentes habilidades y capacidades intelectuales, se adquieren habilidades socio-afectivas que les ayudan a comprender el mundo que les rodea, siendo este proceso esencial para la inclusión del individuo a una vida en sociedad. Parte de todo este aprendizaje se da por imitación de aquello que perciben, de los comportamientos que los adultos de su entorno mantienen. Por consiguiente, el juego además de tener una relevancia significativa en el proceso de socialización del alumnado, puede mostrarnos, si nos paramos a observar, un claro reflejo de aquello

que desde la comunidad y entorno cercano que les rodea perciben y reproducen (Bello, 2005).

Podemos decir así que los juegos son un reflejo social, que entre otros ámbitos, familiarizan a los más pequeños con un rol sexual determinado. Las estructuras genéricas preconcebidas a nivel social acaban siendo reproducidas por niños y niñas, diferenciando desde pequeños aquello que es propio de chicos o chicas y rechazando a aquellos que no se ajustan a los modelos preestablecidos (Bello, 2005).

Todo ello acarrea ciertas complicaciones en el patio. Como se ha comentado con anterioridad, el reparto del espacio no es igualitario y además se fomenta, sin ser del todo conscientes, el mantenimiento de un currículum paralelo que puede que no coincida con aquel que supuestamente defendemos.

Además, muchas veces tendemos a asociar en exceso el mantenimiento de los roles al uso de unos u otros juguetes determinados. No obstante, la solución no es tan simplista como dar un juguete socialmente asociado con las niñas a un niño y viceversa. Creemos que los problemas terminan cambiando la publicidad de juguetes y ofreciendo imágenes de niños jugando a las cocinitas. En ningún caso creo que esto sea contraproducente, de hecho es un proceso facilitador que supone un pequeño paso hacia la igualdad de género y la coeducación real, pero no nos podemos quedar ahí, debemos ir más allá (Bello, 2005).

Son los mensajes que se emanan desde las interacciones que se dan en los juegos los que expresan aquello que deben hacer las niñas y lo que se espera que sea realizado por los chicos (Bello, 2005).

A su vez estos juegos acarrearán una serie de comportamientos o actitudes que se suponen al sexo que juega, es decir, creamos un estereotipo en torno al género diciendo no solo que las niñas deben jugar a muñecas, sino que además las niñas serán cariñosas y amables.

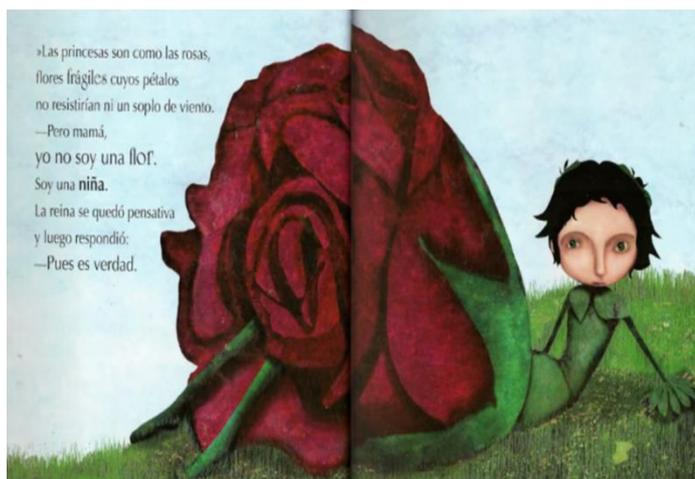


Figura 64: Ilustración del libro “¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?, donde muestra la imagen femenina como una flor.

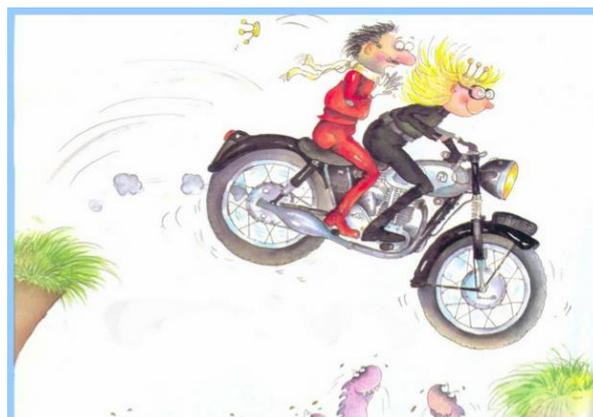


Figura 65: Ilustración de “La princesa listilla”

A través de la inocencia del juego encasillamos de nuevo al alumnado generando todo un perfil psicológico, conductual y anatómico en torno al individuo que juega a un juego u otro y evidenciando de nuevo un binomio sexual que señalará a todo aquel que no concuerde con él. Creamos un perfil de chico valiente y aventurero y de niña frágil y respetuosa, sin saber que hay niñas más valientes que otros niños y niños delicados como flores, tal y como estas ilustraciones nos muestran.

Podemos pensar que el problema podría acabarse dando nuevas opciones al alumnado, abriendo su abanico o incluso “censurando” algunos tipos de juegos en momentos determinados para fomentar otros. Sin embargo, si nuestra actuación termina en proponer o quitar sin trabajar más allá los resultados nunca supondrán una integración real.

Del mismo modo que si quitamos pósters, fotos, libros, imágenes, vídeos, mensajes, etc. que tengan una carga sexista, genérica y estereotipada de nuestras aulas podremos dar el primer paso hacia una escuela más coeducativa pero no erradicamos el problema de la discriminación, si censuramos y añadimos juegos tampoco lo hacemos.

Me parece muy interesante la reflexión que hace Santos (1997) en torno a la opcionalidad, pues esta puede suponer un arma de doble filo si no la trabajamos bien. Ofrecer cosas nuevas no rompe estereotipos, no anima al alumnado a probar cosas

nuevas, pues ellos tienen bien asimilado aquello a lo que un chico o una chica procede que juegue y a lo que no. Ésto puede en sí mismo fomentar la desigualdad y acrecentar esa brecha existente en torno al género, un nuevo ejemplo de la necesidad de trabajar en torno al currículum oculto y la coeducación.

Esta falta de tratamiento pedagógico a la hora de mejorar la capacidad de jugar o enriquecer el juego de los niños, fomenta esta separación por género, que produciéndose de forma espontánea, se traduce en que dos terceras partes de los niños y niñas se encuentran generalmente en grupos únicamente conformados por niños o por niñas durante el tiempo del recreo (Bello, 2005).



Figura 66: Imagen tomada durante el recreo del C.P.E.I.P San Francisco que ilustra la separación por género en los grupos del patio. Los círculos rojos muestran los grupos de niñas y los morados de niños.

Partiendo de la existencia de un conflicto claro, la falta de trabajo sobre el patio y la sustentación de actitudes discriminatorias que en éste se dan, creo que se debería concienciar a los docentes de los problemas existentes.

Muchas veces no reparas en este tipo de problemáticas, pues pasan inadvertidas si no observas con atención, pero realmente ser consecuentes con nuestros ideales educativos es una necesidad en la actualidad.

Sin la vinculación y compromiso de toda la comunidad educativa es muy difícil posibilitar la verdadera transformación de estos espacios. Desde esta perspectiva, la

transformación del patio se convierte al mismo tiempo en una excelente herramienta de participación y movilización de la comunidad educativa.

Fomentar el valor educativo del juego, la misión de los patios y trabajar en consecuencia a los conflictos que en este se perciben es un paso necesario para un cambio real. Para ello es imprescindible que el equipo docente en particular y toda la comunidad educativa en general esté sensibilizada. De esta manera se puede buscar la colaboración y el trabajo conjunto sobre unas líneas educativas comunes que apuesten por el progreso (Bello, 2005).

Todos estos retos son oportunidades educativas. Precisamente es éste el siguiente punto que quiero abordar, el trabajo sobre el conflicto, la utilización del mismo como punto de partida a la hora del aprendizaje.

Los niños y las niñas son partícipes del conflicto existente, son los protagonistas en este proceso de reproducción de roles discriminatorios y por todo ello se trata de una situación idónea para poder trabajar sobre ella.

Si ayudamos a que los más pequeños puedan desarrollar una actitud crítica, se conciencien de lo que en su entorno sucede y puedan reivindicar aquello que les parece injusto o les pertenezca, estaremos ayudando a que desarrollen una conciencia y actitud crítica, pilar fundamental en la educación integral.

Es por ello que trabajar y educar desde el conflicto supone una base significativa y motivadora que les ayudará a desarrollarse en su entorno más cercano. Ayudará por tanto a que el alumnado aprenda a aprender y no solo a retener datos inconexos que carecen de significación alguna.

3. PUNTO DE PARTIDA: REALIDAD DEL COLEGIO DE PRÁCTICAS

Una vez establecido el marco teórico de estudio sobre el que el presente trabajo fin de grado se desenvuelve, creo necesario, dada la complejidad y subjetividad propia de esta temática, materializar todo lo que hasta el momento se ha abordado en una experiencia investigativa.

A través de la misma, intento dar respuesta a dos aspectos. En primer lugar y desde el carácter más investigativo, pretendo lograr un acercamiento a la realidad y análisis de la misma mediante una experiencia concreta. Mostrar la realidad desigualitaria del patio escolar existente en el centro, evidenciar que supone una gran fuente de conflictos que requieren del trabajo coeducativo y reflexionar sobre la necesidad de trabajarlo desde el arte¹⁰ para abordarlo.

Y en segundo lugar, partiendo de la vertiente más práctica y experimental a nivel docente, expongo los materiales utilizados durante la misma, pudiendo ser estos de utilidad como inicio, idea o motivación del futuro trabajo de otros educadores.

Todo lo que en esta experiencia investigativa se recoge, aunque está pensado e ideado en base a un contexto escolar y sociocultural determinado (CPEIP San Francisco), pueden responder a las necesidades coeducativas de muchos otros centros escolares. Es por ello por lo que lo que, además de recoger la experiencia concreta y los materiales que para la realización de la misma se han creado, podemos encontrar también una serie de anexos con links y lecturas recomendadas para todo aquel que quiera trabajar en torno a esta temática.

Además toda esta experiencia supondrá una complementación de la parte teórica, pudiendo así generar una serie de conclusiones fundamentadas y experimentadas que van más allá de lo que a nivel teórico se recoge.

Por todo ello, comencare con una contextualización y justificación que ayuda a comprender la necesidad de trabajo percibida durante el periodo de prácticas II y III, pasando a explicar la experiencia vivenciada y construyendo con ayuda de las mismas una serie de reflexiones y conclusiones.

¹⁰ Entendiendo el arte no solo como un fin sino como un medio de experiencia. Una participación activa, corporal y propia mediante la cual un conocimiento es comprendido y asimilado debido a su significatividad para el alumnado.

3.1. Contexto escolar: Historia e importancia del patio escolar en el centro

El centro de educación infantil y primaria de San Francisco, está situado en el casco antiguo de Pamplona. Es un centro que cuenta con más de 100 años de antigüedad, lo que hace que tanto su historia, como su evolución tenga una repercusión directa en la realidad sociocultural que este alberga. Por todo ello, considero realmente importante dar una breve visión de cuál ha sido la evolución histórica de este centro, para poder entender la complejidad del trabajo en torno al patio, conocer aquellas actuaciones que se han llevado acabo y la realidad y preocupaciones actuales existentes.

El Colegio público San Francisco se fundó en 1905, construido sobre un antiguo convento Franciscano se crea una escuela de grandes dimensiones, que debía de dar acogida a un gran número de alumnado tanto femenino como masculino. La creación de este centro supone un gran impulso educativo a la enseñanza pública, sobre todo atendiendo a las clases más desfavorecidas.

No obstante, en la década de los 80 comienza a manifestarse un declive en el número de matriculaciones. Esto se debe principalmente a que, junto con la aparición de nuevos barrios en la ciudad de Pamplona, también aparecen nuevos centros educativos de caracteres públicos, concertados o privados que van aumentando la oferta educativa y descentralizándola de las escuelas de San Francisco.

Tal es el descenso de matriculaciones que incluso se plantea la posibilidad de cerrar el centro, pero de manera contingente se plantean dos nuevas coyunturas que hacen que no se de cierre al centro.

Por un lado, un grupo de padres plantea la posibilidad de que se dé cabida a una nueva línea lingüística en la escuela, proponiendo la inclusión de un modelo D en el centro. Al mismo tiempo, cuando comienza a darse un aumento de la inmigración que, generalmente, buscan vivienda en el casco antiguo por sus posibilidades económicas y que suelen traer con ellos familias numerosas. Esto hace que el modelo G y A vaya también creciendo progresivamente.

Por todo ello, nos encontramos ante una escuela con un nuevo carácter y de nuevo en crecimiento con una serie de características y peculiaridades.

Una vez conocida la historia del centro, no es difícil pensar que el patio a supuesto y supone un tema complejo, una fuente de conflictos, tanto para el alumnado como para el profesorado, quienes tampoco acaban de definir cuáles son las actuaciones precisas que deben llevarse a cabo.

El diseño anticuado del patio unido a la falta de espacio, se acentúa con el incremento de alumnado surgido en los 80 lo que hizo que los conflictos proliferasen. Estos conflictos hacen que se comience a abordar la problemática tanto a nivel de ciclo como de claustro. Finalmente se estableció una solución muy comentada que decidió crear 3 recreos separados. Un primer recreo para el modelo A/G (infantil y primaria), un segundo recreo para infantil modelo D y un tercer y último recreo para primaria modelo D.

A todo ello se le suma un espíritu de mejora del patio por parte de toda la comunidad educativa (familias, alumnado y docente). Todos ellos han manifestado un deseo de mejora del espacio de recreo, que ha sido abordado a través de una serie de proyectos de colaboración con una ONG de Cinquera (El Salvador). Por medio de estas, se han ido haciendo una serie de mejoras que intentaban dar respuesta a algunas de las necesidades manifestadas, principalmente por parte del alumnado.

Así se han dado algunos proyectos¹¹ que han supuesto mejoras factibles, como la creación de un mural y una gran pizarra, jardines y huertas verticales con pallets reciclados y otras que han quedado en el intento, como la creación de un “porche” con telas para cubrir una parte del patio y poder salir cuando llueve.



Figura 67: Trabajo realizado por el C.P.E.I.P San Francisco para cubrir su patio y conseguir salir durante los días de lluvia.

No obstante, las limitaciones espaciales y distributivas del patio siguen suponiendo una fuente de conflictos evidente. Además la existencia y convivencia de múltiples

¹¹ Para más información: <https://cinquerasanfranwiki.wikispaces.com/>

nacionalidades con ideas y valores culturales diferenciados hace que el trabajo en torno al patio y la coeducación sea absolutamente necesario.

3.2. Experiencia práctica-investigativa

En este apartado se recoge el proceso práctico-investigativo llevado a cabo durante mis últimas prácticas escolares.

Ésta encuentra su razón de ser en la realidad actual y la ferviente necesidad de trabajar en torno a la coeducación, pero además en un contexto determinado que otorga una doble importancia al trabajo coeducativo, el aula de 4º curso del modelo A/G del Colegio San Francisco de Pamplona.

Ya conociendo la historia del centro, que le otorga una naturaleza y peculiaridades propias, antes de comenzar a recoger la experiencia concreta llevada a cabo creo necesario reparar en unas breves características sobre el grupo de alumnos y alumnas con el que se llevó a cabo.

Esta clase presentaba un perfil muy concreto y complejo. Con un total de 13 alumnos (número que ha ido variando a lo largo de mi estancia en el centro), tenemos 8 nacionalidades diferentes y un único alumno nacido en Pamplona. Además de la diversidad del aula existente, lo que acarrea dificultades directamente relacionadas con el conocimiento de la lengua, tenemos diversos casos de NEEs que requieren un extra de atención:

- ✓ Un niño con **rasgos autistas**.
- ✓ Un niño con **TEL**.
- ✓ Un alumno con indicios de **TDAH**.
- ✓ Un alumno con un **trastorno del aprendizaje** no especificado ni diagnosticado, con un retraso curricular de cuatro años (sin lectoescritura adquirida).
- ✓ Una alumna con un **retraso curricular de dos años**, lo que implica una adaptación curricular significativa o ACI.

Todo ello implica que un gran número del alumnado requiere una atención específica, lo que unido a las complejas realidades vitales de todos y cada uno de los alumnos del aula hace que el objetivo prioritario para este alumnado sea alcanzar unos mínimos curriculares, que garanticen una buena asimilación de los conocimientos básicos.

Además estos contenidos se plantean siempre desde dos pilares básicos de aprendizaje para el aula:

- La significatividad y utilidad de conocimientos para el mejor desarrollo en su vida diaria.
- Mantener e incrementar el interés del alumnado hacia el aprendizaje (debido al absentismo escolar).
- Luchar por una inclusión en el aula que aúne los diversos niveles del alumnado y permita la participación activa de todos ellos¹².
- Trabajar las competencias emocionales, la autoestima y el autoconceito

En cuanto a los objetivos específicos que a nivel personal me planteo con el grupo, no se pueden restringir a un listado enumerado, es decir, se trata de un trabajo coeducativo y artístico que intenta dar respuesta a nivel investigativo a un marco teórico configurado para la elaboración de mi trabajo de fin de grado, al mismo tiempo que responde a unas necesidades percibidas tanto por el perfil del alumnado, como por las experiencias vivenciadas durante el periodo de prácticas.

Todo ello no implica en ningún momento que este tipo de trabajos dejen a un lado los objetivos¹³ educativos de la normativa, cumpliendo varias áreas y aspectos esenciales en el desarrollo del alumnado.

Una vez contextualizada con mayor precisión la realidad escolar en general y de aula en particular, a continuación presento mi experiencia práctico-investigativa, siendo está recogida en los tres pasos, puntos o apartados en los que su práctica se llevó a cabo.

¹² Dados los distintos ritmos de elaboración de las actividades, se procura que cuando los alumnos más rápidos acaben puedan leer diversos libros que se van renovando periódicamente en función de las temáticas que se están estudiando (mediante préstamos de bibliotecas públicas), razón que, como he comentado con anterioridad, motivó la configuración de un listado de libros y cuentos coeducativos.

¹³ Consultar Anexo II objetivos curriculares a los que este trabajo da respuesta.

3.2.1. Primer paso: Juegos tradicionales.

Tal y como se ha recogido con anterioridad la sociedad es una institución represora y encasilladora genérica. Durante mi periodo de prácticas he percibido que el mero hecho de “ser” niñas o niños puede cohibir al alumnado para realizar cualquier tipo de actividad, simplemente porque no es propio del constructo social genérico en el que, por razones anatómicas nos han encasillado.

Por ello es importante que el alumnado aprenda a ver más allá y vea que aunque sean “cosas para chicas o cosas para chicos” podemos disfrutar tanto o más con aquellas que supuestamente “no nos corresponden” y que por ello no estamos haciendo nada malo.

La siguiente herramienta intenta partir de la experiencia como punto de reflexión para el alumnado y mostrar las desigualdades existentes en el patio escolar en materia de género. Esta se llevó a cabo de la siguiente manera:

En primer lugar, se le planteó al alumnado que iban a jugar a una serie de juegos tradicionales¹⁴ que probablemente no conocerían. A partir de esta breve explicación se configuraron 4 grupos de 3-4 alumnos cada uno para poder comenzar a jugar a los diferentes juegos planteados.

Los juegos que se propusieron fueron cuatro (el aro y el cello, la rayuela, las tabas y las canicas), siendo dos de ellos “propios” de niños y otros dos de niñas. La idea es que todos y cada uno de los alumnos y alumnas del aula participen y disfruten del juego dejando toda la carga estereotipada que sobre los mismos existe a un lado.

Cuando el alumnado se dispuso en diferentes grupos comenzó la actividad. Dada la escasez de tiempo y de recursos humanos para poder dinamizar la actividad, el alumnado disponía de unas instrucciones¹⁵ lo más breves y visuales posibles para poder así fomentar la autonomía de los mismos en la práctica del juego.

¹⁴ Explicando al alumnado qué son los juegos tradicionales, pero sin hacer referencias genéricas en torno a los mismos.

¹⁵ Ver Anexo III

Pasado un tiempo establecido de unos 10-15 minutos, el alumnado rotaba al siguiente juego y se repetía el procedimiento. Una vez que todo el alumnado hubo pasado por todos los juegos planteados, volvimos al aula para comenzar un proceso reflexivo en torno a la actividad.



Figura 68: Alumnado leyendo las instrucciones para comenzar a jugar.



Figura 69: Alumnado jugando al Cello y el aro.



Figura 70: Alumna jugando junto a su equipo a la rayuela



Figura 71: Alumnado jugando a las tabas



Figura 72: Alumnas disfrutando del juego de las canicas

En primer lugar, se les entregó una ficha¹⁶ en la que se les pedirá la opinión sobre cuál ha sido el juego que más les había gustado, el porqué de su decisión, quién creían que jugaría antes a ese juego... Me interesaba que las opiniones fuesen recogidas por escrito para que el alumnado no se viese influenciado por otras opiniones de otros compañeros, lo más importante es que manifestasen sus opiniones de manera libre y personal.

Una vez cumplimentadas, pasamos a realizar una reflexión común. Ayudándonos de un power point¹⁷ mostramos al alumnado diversas fotografías antiguas y algún cuadro en los que se refleje el género preferente al que se le atribuía a cada juego.

Comenzamos comentando la importancia de la fotografía y los cuadros como fuentes informativas sobre lo que en un determinado momento sucede. Desde ahí comenzamos a repasar juegos a través de las imágenes. Una vez terminado el repaso, se plasman las 4 fotografías en la pantalla y se les plantea la siguiente pregunta “¿Hay algo que os llame la atención?” Enseguida muchas de las niñas comienzan a destacar la presencia de un solo sexo entre los participantes de unos y otros juegos.

Este es el punto en el que se abre el debate, ¿Son juegos de chicos o de chicas? ¿Existe esta diferenciación? ... Poco a poco comenzaron a proliferar diversos comentarios que iban mostrando una aparente disconformidad con lo que en las fotografías se mostraba “yo soy niña y me gustan las canicas, podemos jugar a lo que queramos”, “eso era antes, pero ya no se hace así”.

Tras comenzar a debatir en torno a las fotos antiguas, se les mostró una foto de su patio escolar, con la siguiente pregunta “¿Y en nuestro patio?”. En este momento la discusión adquiere un nuevo rumbo y matices, trasladando las ideas planteadas con anterioridad a una realidad concreta, su patio escolar. Es aquí cuando el alumnado muestra diversas posturas y opiniones contrastadas:

- Por un lado se manifiesta una mayor inclusión de los chicos de la clase en esos juegos que son “de niñas” como la comba, pero sin embargo, las chicas manifiestan que aunque ellas muestren un deseo e interés por el fútbol

¹⁶ Ver anexo IV

¹⁷ Ver anexo V

(diferenciándolo así como juego de chicos) nunca son aceptadas en el mismo. Algunos chicos por el contrario, hacen comentarios como “una vez jugué a la comba y sentí mucha vergüenza”, que manifiestan una opinión clara en torno a determinadas actividades.

- Al mismo tiempo se muestra una clara jerarquización de la clase en torno a aquellas personas que tienen un papel de liderazgo o que se ven relegadas a un segundo plano. Es decir, dentro de nuestra “aceptación” en uno u otro juego, no todos somos igualmente aceptados, existen grados en función del rol que esa persona tiene dentro del grupo en particular y en el centro en general.
- Por último también manifiestan una disconformidad en torno a las personas que “mandan” en el patio. Prácticamente todos los alumnos y alumnas están de acuerdo en que son los alumnos de sexto curso, en especial uno de ellos, los que deciden quien juega a una u otra cosa en el patio y sobre todo quien puede participar en el fútbol.

Fue muy curioso como todos los alumnos cuidaban su lenguaje e incluso se autocorregían en el caso de que viesan que aquello que decían no estaba socialmente bien aceptado. Es decir, el alumnado muestra las opiniones esperadas dentro del contexto del aula, aun sabiendo que aquello que verbalizan no se encuentra respaldado por las actitudes y comportamientos que luego se llevan a cabo a la hora de interactuar en espacios menos estructurados que el aula.

Por último, una vez zanjado el debate y llegado a una conclusión unánime de la necesidad de compartir juegos y experiencias en el patio, facilité al alumnado una ficha de autoevaluación¹⁸. En ella se preguntaba tanto por su opinión, interés y participación en la actividad como por aquellos aprendizajes que bajo su punto de vista habían logrado adquirir en la misma.

Aunque la mayoría del alumnado (7 de los 11 alumnos que aquel día acudieron a clase y realizaron la autoevaluación), recogen que han aprendido la importancia de que chicos y chicas jueguen juntos, a la hora de contestar a la siguiente pregunta (¿Te

¹⁸ Ver anexo VI

gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?), vuelven a relucir los estereotipos¹⁹ genéricos que predominan a nivel socio-cultural.

Esta primera toma de contacto sobre el trabajo y experiencia coeducativa pone en clara evidencia que el trabajo en torno a estas temáticas supone una carrera de fondo continua, un trabajo constante que consiga evidenciar los problemas existentes para poder ir trabajando en torno a ellos.

Desde mi punto de vista, estas actividades, además de continuas, deben ser autoevaluadas también por parte del docente²⁰, pudiendo recoger así las sensaciones y percepciones que el trabajo realizado genera y poder aportar ideas sobre posibles futuras mejoras.

3.2.2. *Actividad Mario y Laura*

En esta segunda actividad práctico-investigativa decidí incidir un poco más en aquello que para mí significa coeducación. Dejar a un lado los sexos, géneros y de más vocablos que encasillan y determinan aquello que de un ser se espera, para poder ver más allá, fijarnos en que es la persona la que está por encima de todas las cosas.

Para ello, me inspiré en una actividad de Lucas Platero, recogida en su último libro *Trans*exualidades*²¹.

En éste se recoge una actividad que propone que, dividiendo al grupo de aula en dos grupos más reducidos, les planteemos el siguiente dilema:

Va a nacer un nuevo bebe ¿Qué le deparará la vida? Se le entregará a ambos grupos un cuestionario idéntico en el que deberán ir cumplimentando y discutiendo sobre distintos aspectos. Sin embargo, ellos no sabrán que uno de los grupos está basando sus respuestas en la llegada al mundo de una niña y el otro en la llegada de un niño.

¹⁹ 6 de esos 7 niños/as que afirman que han aprendido la importancia de jugar todos juntos, recogen que jugarían con sus amigos o amigas (concordando genéricamente con el sexo de la persona que realiza la autoevaluación). Ver anexo autoevaluación y opinión cumplimentados

²⁰ Ver autoevaluación docente, Anexo VII

²¹ Para leer más : <http://www.libreriacomplices.com/libros/transexualidades/978-84-7290-688-4/>

Personalmente me pareció una idea fantástica, por lo que decidí utilizar esta idea para amoldarla a mis necesidades. Por todo ello, en vez de plantear al alumnado la “historia de un bebé” les planteé la llegada de una nueva persona al aula²².

Les facilité una serie de preguntas sobre cómo sería el acogimiento de esta nueva persona, dónde se podría sentar, quién podría ser un buen amigo/a para ella, qué le gustaría, cómo sería...

Una vez planteada la actividad, separamos al grupo en dos de menor número y uno de ellos se quedó en el aula marchándose el otro fuera de ella para poder trabajar de manera más tranquila.

Así cada grupo rellenó sus formularios²³ con una serie de estereotipos de los que ellos no eran conscientes. Una vez terminados, se les ofreció a cada grupo una silueta humana realizada sobre un papel vegetal y se les pidió que dibujasen sobre ésta a Mario o Laura, dependiendo del grupo del que formasen parte. De nuevo volvieron a salir a la luz muchísimos estereotipos (ahora visuales) en torno a lo que ser chica o chico conlleva.



Figura 73: Uno de los grupos contestando al cuestionario

²² Ver anexo VIII

²³ Ver anexo IX. Uno de los cuestionarios, el del grupo que responde a las preguntas de Mario, fue cumplimentado por la tutora.

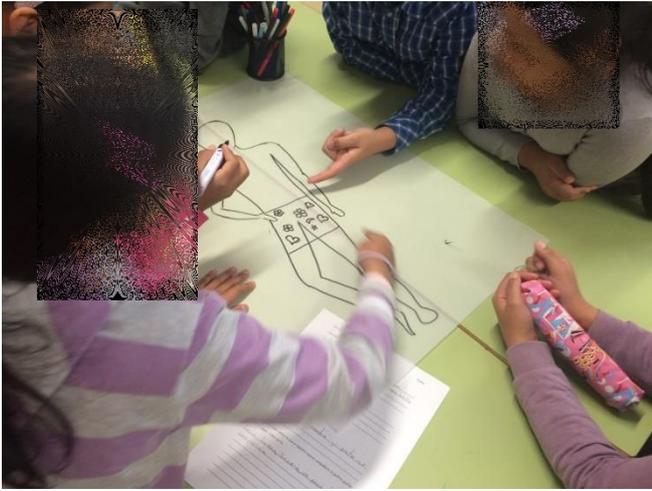


Figura 75: Grupo configurando a “su nueva compañera Laura”



Figura 74: Grupo configurando a “su nuevo compañero Mario”

Una vez terminada nuestra imagen del nuevo compañero, nos juntamos de nuevo en gran grupo y comenzamos a hablar de las respuestas que habíamos recogido. Un portavoz de cada grupo compartió con el resto lo que en su grupo se había hablado.

Fue una verdadera lástima que una de las alumnas comentó, sin comenzar esta parte final de la actividad, al resto de sus compañeros que su grupo tenía una chica, por lo que en cierta medida se “rompió” ese ambiente de desconcierto que se pretendía crear al confrontar unas y otras respuestas.

No obstante, esto no impidió que se continuase con un debate en torno a cómo nos comportamos cuando llega un alumno o alumna nuevo al aula y el trato diferenciado que mantenemos, volviendo a salir el patio y en especial el fútbol como un elemento discriminador en materia de género.

El alumnado fue percatándose de que, en efecto, tanto sus comportamientos como las reacciones del resto de compañeros del centro, no son las mismas ante la llegada de un nuevo compañero o compañera. Esto además lo trasladaron a las últimas incorporaciones de su aula, que además coincidía que fueron un chico y una chica.

Tanto ellos (los nuevos compañeros) como el resto del alumnado de la clase, manifestó que no se invita a participar en las mismas actividades a un chico nuevo que a una chica nueva. Mientras al chico rápidamente se le invitó e incluyó en los partidos de fútbol que se llevan a cabo durante el recreo, la nueva alumna en ningún caso fue invitada a tal actividad. Sin embargo, las chicas de clase si habían invitado a su nuevo compañero a jugar a la comba, aunque él no había querido incluirse en la actividad.



Figura 76: Alumnado manteniendo una puesta en común y debate sobre la actividad



Figura 77: Alumnado escuchando a un compañero que aporta su opinión sobre el tema

Una vez mantenido el debate, unimos las dos imágenes creadas (Laura y Mario). Al ser un papel vegetal, material con cierto grado de transparencia, configuramos con ambas figuras un “nuevo ser”. Una vez pegados, preguntamos al alumnado que era lo que más se veía, qué era lo que estaba por encima de todo el pelo, falda, pantalones, zapatos y de más detalles que ellos habían proporcionado a cada una de sus imágenes. Rápidamente comenzaron a relucir respuestas tales como: la amistad, que tenemos un nuevo compañero, la persona... Y este fue el punto preciso al que queríamos llegar, llegar (aunque sea a verbalizar) que por encima de todo está nuestra esencia como persona y que todos somos personas.



Figura 78: Resultado de la unión de las dos creaciones del alumnado



Figura 79: Resultado de la unión de las dos creaciones del alumnado

3.2.3. Instalación: Marcados por el espacio

Esta tercera actividad supone un cierre y unión que da forma a toda la experiencia práctica llevada a cabo. En ella se aúnan las dos actividades anteriores a través de la expresión artística y corporal a nivel espacial.

Esta consistía en crear una instalación artística en el patio de la escuela, pudiendo vivenciar y experimentar todos los argumentos hasta el momento manifestados.

En primer lugar se planteó al alumnado un reto. En este caso deberían pensar cual es la superficie del patio que más frecuentemente utilizan. Una vez pensada y decidida, bajamos al patio teniendo cada uno la misión de marcar este espacio en el suelo del patio con ayuda de unas tizas²⁴, decidiendo la forma y dimensiones de este espacio.



Figura 80: Imagen que muestra la diferencia de dimensiones y localizaciones de los espacios que algunos de los alumnos y alumnas marcaron.

Mientras los alumnos se decantaban por espacios centrales y de notables dimensiones, las alumnas marcaban las zonas perimetrales al campo de futbol con unas dimensiones menores, lo que ilustra la conciencia plena que todos ellos tienen de esta diferencia.

²⁴ Aunque en este momento no es lo más importante, el primer conflicto genérico surge a la hora de escoger las tizas. Estas eran unas tizas de grandes dimensiones, pudiendo optar entre el rosa, el morado o el verde. La mayoría de los chicos mostraban rechazo hacia el morado y el rosa (en especial este último) y ya manifestaban sus quejas sin tan siquiera comenzar la actividad. Esto no sucedía en el caso de las chicas.

Una vez abierto un debate sobre las diferencias de sus espacios, decidieron que era mejor que todos juntos jugaran en todo el espacio, y corrieron y practicaron los juegos tradicionales que previamente se les había enseñado (actividad 1).

Finalizado este tiempo de juego, subimos al aula hablamos entre todos de las diferencias y de si los espacios eran elegidos o impuestos. Todos estuvieron de acuerdo de que el “culpable” era el fútbol y que preferirían organizarse de otra manera. Teniendo todo esto en mente fueron a casa pensando cómo esta situación podía plantearse de otra manera diferente más justa para todos.

A la mañana siguiente, cogimos a nuestro “nuevo ser” (producto de la segunda actividad) y bajamos al patio. Allí recordamos que era lo que esta figura ilustraba: igualdad, importancia de ser personas y amigos, no nos importa ser chicos o chicas... y se les propuso que encontrásemos un sitio especial para este ser, que junto a las marcas del día anterior (ya medio borradas) mostraría nuestra opinión sobre las diferencias del patio.

Tras un debate en el que surgieron varias posibles situaciones, el alumnado votó entre las dos más aceptadas, siendo la opción ganadora pegarlo en la verja cercana a la puerta posibilitando que los dos lados de la imagen pudiesen verse. Todos juntos lo colocaron satisfechos con su decisión.

Finalmente, se les mostró al alumnado el vídeo²⁵ que recogía toda la realización de la instalación artística²⁶. Una vez finalizado, volvimos a abrir un último debate en el que cada uno expresó sus sensaciones tras verse en la pantalla. La conclusión grupal fue unánime, desean cambiar la situación, pero creen que es difícil lograrlo²⁷. Concluido el debate, el alumnado cumplimentó una ficha de autoevaluación final²⁸ en la que se recogen las opiniones y posibles mejoras de las actividades.

²⁵ Ver Anexo X vídeo del proceso hasta el momento recogido

²⁶ Explicándoles que es lo que ésta significa y conlleva.

²⁷ Lo que denota la necesidad de ofrecer más alternativas y recursos al alumnado.

²⁸ Ver anexo XI

Del mismo modo, existe también una ficha de autoevaluación del docente²⁹, a modo de crítica y exposición de posibles mejoras.

²⁹ Ver anexo XII

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Tras la elaboración del presente trabajo fin de grado, este apartado pretende otorgarle una entidad reflexiva-conclusiva en torno a la documentación y posterior experimentación en materia coeducativa y artística sobre el patio escolar.

En primer lugar, debo destacar la oportunidad que el estudio sobre estas temáticas me ha proporcionado tanto a nivel personal como académico. Me siento afortunada de haber podido trabajar sobre un ámbito que, pese a la complejidad y amplitud del mismo, me apasiona en todas sus dimensiones.

Partiendo del ámbito coeducativo, los aprendizajes han sido innumerables. Uno de los más importantes para mí ha sido poder aclarar un cúmulo de palabras y vocablos que en muchos casos acabamos utilizando sin tener claro el significado real de los mismos. Género, sexo y transgénero, han supuesto unas palabras clave a la hora de realizar este trabajo, ayudándome a comprender cuán compleja es la realidad social en la que nos encontramos y la imperiosa necesidad de coeducar para lograr sociedades más justas.

Cuando comencé a leer y a escribir, de manera reiterante aparecían las palabras “constructo social”. Al principio puede sonar algo abstracto y complejo, pero con el paso del tiempo he ido comprendiendo la relevancia de estas dos palabras. El ser humano, como ser social y predominantemente verbal, ha ido etiquetando a lo largo del tiempo todo lo que se encontraba en su camino. Está claro que hemos ido configurando un código para poder comunicarnos en el que designamos determinadas cosas, pero junto a ellas hemos ido construyendo todo un perfil concreto y estereotipado sobre asuntos tales como lo que ser hombre o mujer implica.

Esto, unido a una realidad cambiante y evolutiva (en especial en esta materia), ha ido consiguiendo que a través de estas concepciones sociales a las que le hemos puesto nombre, hayamos generado una serie de represiones innumerables.

Al comenzar este trabajo no me podía llegar a hacer una idea de la infinidad de represores que se establecen en torno a las construcciones genéricas. Nuestro lenguaje, manifestaciones corporales, concepciones e ideas, varían en función del

género al que a la persona que nos dirigimos pertenece, un género asignado y vinculado a su anatomía. Esto es sorprendente cuando somos nosotros mismos los que proclamamos un discurso que diariamente habla de igualdad de oportunidades, pero deconstruimos todo lo proclamado a través de nuestras actitudes incongruentes. Y es precisamente esta falta de coherencia la que desestabiliza el asentamiento de una coeducación real. Hay una ruptura entre aquello que enunciamos y la forma en la que nos manifestamos, prevaleciendo lo actitudinal frente a lo verbal y consiguiendo así que estos comportamientos injustos y desigualitarios sean asimilados y reproducidos desde las edades más tempranas.

Todo esto se pone de manifiesto al analizar situaciones concretas. No es difícil pensar que las personas adultas aprenden a ser políticamente correctas, aprendemos que es lo que socialmente debemos decir y cómo nos debemos comportar ante determinadas personas y situaciones. No obstante, es curioso comprobar como esto también sucede con los más pequeños.

Cuando llegué a mi clase de cuarto de primaria y comenzamos a reflexionar sobre los juegos que cada uno mantiene en el patio, hubo un momento en el que llegué a dudar de aquello que yo había visto. Mi trabajo quedaba fundamentado sobre unas necesidades coeducativas que yo misma había ido percibiendo durante mis prácticas II. Pero cuando comencé a debatir y compartir opiniones sobre lo que pasaba en el patio con el alumnado, parecía que comparábamos realidades opuestas.

Lejos de manifestarse en contra (al menos las chicas que eran las peor paradas en esta situación), en referencia a las posibilidades de juegos y espacio que tenían en el patio, todos decían que cada uno jugaba a lo que quería. De repente había desaparecido todo rastro de estereotipos, no importaba quien jugase a qué, todos somos libres... lo que acabó por descolocarme. Sin embargo, cuando comenzamos a trabajar sobre el tema, en especial a través de actividades artísticas, todo aquello que yo había ido percibiendo fue saliendo progresivamente a la luz.

Para mí un punto decisivo en torno a esta reflexión fue cuando cada alumno pintó su espacio del patio, aquel "hueco" en el que estaban más tiempo durante los recreos. Pensé que la tarea tal vez fuese un poco complicada o abstracta, pero mi sorpresa

llegó cuando todos fueron a sus lugares y comenzaron a pintar con decisión. La situación era evidente, espacios pequeños y limítrofes al campo de fútbol para niñas y amplios y centrales en el campo para niños. Entonces, ¿hasta qué punto somos conscientes de lo que ocurre? ¿Cuáles son las herramientas idóneas para visibilizar la discriminación?

Siendo sincera creo que fue en este instante en el que realmente me conciencí de la importancia real del trabajo a través del arte. No fue hasta el momento en el que cada uno “visibilizó” sus espacios, o los estereotipos de género a través del dibujo de sus nuevos compañeros, cuando el alumnado fue siendo más consciente de aquello que iban manifestando. A través de estas manifestaciones visuales que ellos mismos creaban sobre sus espacios habituales, fueron poco a poco reparando en que aquella aparente igualdad no era tal.

En los distintos momentos de debate y reflexión grupal que he mantenido con el alumnado a lo largo de la realización de las actividades, he presenciado como éstos llegaban a autocorregir sus discursos para que fuesen “adecuados”, respondiendo a aquello que creen que se espera que contesten. Sin embargo es a través de la actividad artística cuando han tenido un espacio de discurso sobre las diferencias.

La palabra más ilustrativa de esta experiencia es sin duda visibilizar. El arte, en todas sus modalidades y expresiones, es un medio de comunicación tan válido como otros e incluso en muchos casos, tal y como se acaba de poner de manifiesto, imprescindible para poder alcanzar determinados conocimientos sobre algunas situaciones a las que estamos demasiado acostumbrados.

Este puede ser precisamente uno de los mayores problemas. Tal vez el problema surja de la costumbre a la discriminación que invade nuestro entorno. Vivimos en un entorno en el que lo visual predomina sobre todas las cosas, un entorno desigual y discriminador para todo aquel que sale de un binomio sexual y genérico tradicionalista. Esto hace que la discriminación no esté por tanto solo en aquello que se dice, sino en aquello que de manera general nos rodea y lamentablemente estamos mucho más sensibilizados con el cuidado de lo verbal que con el de lo visual.

Pese a la relevancia que lo visual tiene en nuestro mundo, aún a día de hoy no priorizamos una alfabetización visual desde el aula. Dado que en muchos casos ni tan siquiera se hace desde asignaturas explícitamente pensadas para el trabajo sobre la educación artística, no es de extrañar que mucho menos se haga desde la actividad crítica y reflexiva sobre aquello que vemos, realidades que piden a gritos un trabajo coeducativo y visual.

Con todo esto no me refiero a un cuidado y trabajo exclusivo sobre las imágenes sexistas y discriminatorias a las que el alumnado puede acceder a través de infinidad de medios y canales de su entorno (que también debería cuidarse y trabajarse), sino al trabajo de cultura visual de calidad. Existen infinidad de obras artísticas y literarias que pueden ser trabajadas con los más pequeños. Tal y como he ido introduciendo a lo largo de todo el marco teórico de este proyecto las ilustraciones de las obras literarias coeducativas infantiles son una fuente infinita de recursos. A través de ellas podemos trabajar cuestiones artísticas y coeducativas adecuándolas a su lenguaje y nivel del alumnado, pudiendo proponer y aportar otros modelos y situaciones de una manera motivadora y significativa para el mismo.

Ésto está directamente relacionado con la necesidad de trabajo en torno a un currículum oculto visual en el centro escolar. No nos paramos a pensar en los estereotipos y concepciones sociales que a través de las imágenes se enseñan. Lo visual cala en el alumnado de manera mucho más profunda que un mero discurso oral (como he comentado con anterioridad en lo referente a las actividades artísticas llevadas a cabo), por ello es tan importante que el docente se concencie de la necesidad de reparar en la fuerza de lo visual en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la inmensidad de aspectos y situaciones que el currículum oculto visual puede abarcar, todo lo relacionado con los mensajes implícitos a través de la arquitectura del espacio ha suscitado en mí un interés y una reflexión que he ido madurando a lo largo de toda mi estancia en el centro. Lo que los espacios nos dicen solo por la manera en la que han sido configurados establecen orden y jerarquía social. Solo desde la observación y la percepción del funcionamiento en un espacio-tiempo asimilamos desde pequeños qué se espera que cada uno haga dentro de ese espacio.

Todo ello es además configurado en torno a una identidad sexual y genérica impuesta y construida a nivel social, en la que el individuo poco tiene que decir. Para mí esto supone un reto a nivel educativo de gran envergadura que bien merece una atención tan notable e importante como las matemáticas, las ciencias o el lenguaje.

Considero que como futura docente debo poner especial atención en las necesidades sociales de mi alumnado y esto no supone otra cosa que dar respuesta a las dificultades y conflictos diarios que percibimos. El maltrato, la discriminación, el sexismo, la homofobia y otro tipo de problemáticas asociadas son una realidad a la que hay que dar respuesta. Desde luego la escuela no puede luchar sola por el cambio, pero es imprescindible que contribuya en el mismo.

A lo largo de mis cuatro años de carrera, he oído infinidad de términos relacionados con la calidad y la excelencia educativa, he vivido un cambio legislativo y he percibido la inestabilidad del marco normativo en materia educativa. Vivimos en un sistema tambaleante en el que la educación no supone un foco de interés tan fundamental como lo debería, pero además focalizamos nuestro interés en la competitividad y excelencia cognitiva ¿Dónde quedan los valores? Nos definimos como seres sociales por naturaleza, pero no nos importa educar de manera carente en torno a las habilidades sociales y mucho más en torno a la crítica social necesaria que debemos buscar para lograr sociedades equitativas y coherentes con nuestros mensajes.

Nuestra sociedad cambiante necesita que valores como la tolerancia y el respeto se asienten, más aún cuando cada día surgen más casos de transgénero. Seguimos educando tanto explícita como implícitamente en torno a unos roles genéricos binominales que impiden que haya un progreso real.

Dentro de la etapa de educación primaria el alumnado percibe sin problema alguno las diferencias. Lo diferente no es malo, lo diferente nos enriquece (entendiendo lo diferente como algo desconocido para nosotros) y por ello la diversidad debe darse a conocer y trabajarse. Debemos poner nuestras miras en educar no solo cognitivamente sino también socialmente, sacar a la luz temas que aún están tratados como tabú, hablar de lo que ser hombre y mujer conlleva o no, mostrar deseos libres, configurar nuestra propia identidad...

Para que todo esto sea posible es necesario trabajar desde un conflicto con metodologías abiertas que posibilite que, dentro de un nivel y ambiente próximo y significativo para el alumnado, pueda haber un espacio de crítica de esa microsociedad en la que ellos se desenvuelven que es la escuela. Buscamos que las personas tengan voz y voto y conseguirlo es imposible si no abogamos porque realmente haya un espacio para la crítica y esto implica enseñar a ser críticos con aquello que no nos gusta.

Somos inconformistas en comodidades pero excesivamente conformistas ante las desigualdades que desde este estado de bienestar percibimos. Creo que como docente no prima la estabilidad y comodidad propia, sino suscitar en el alumnado ese deseo de aprender, cuidar y lograr las sociedades más justas.

Sin duda nos movemos en el plano de lo idílico, pero es imposible que desde la realidad desigual actual podamos aspirar a otra cosa. Las dosis de realidad están ahí, no queremos crear un mundo paralelo, sino trabajar desde el mundo en el que vivimos en miras de encontrar cosas mejores, lo que empieza por su contexto directo.

Además, para poder trabajar esta realidad, el arte es un medio de comunicación a través del cual podemos mostrar nuestra disconformidad y sentimientos. Es además un medio de expresión que se abre a la diversidad, posibilitando que otros muchos puedan descubrir medios y canales sobre los que tienen mayor habilidad y capacidad. El mundo del arte es una puerta a lo diverso, a la expresión, a compartir... En mi caso concreto, dentro de un aula con tal diversidad y necesidades educativas especiales, ha supuesto una apertura de puertas a un mayor número de alumnado permitiendo que el resto descubra en ellos habilidades desconocidas.

En este caso, el medio de trabajo y sobre el cuál se ha dado la actividad ha sido el patio escolar, un ámbito que, como he puesto de manifiesto en mi marco teórico, creo que es y ha sido el gran olvidado dentro del centro escolar. Sin embargo, junto a él existen diversos espacios y ámbitos escolares donde la coeducación y el currículum oculto han sido invisibilizados. Creo que es en ellos y con ayuda de áreas didácticas tan útiles y significativos como el arte, donde realmente hay que trabajar la coeducación.

Los trabajos domésticos y la igualdad social es importante, pero nuestras miras deben estar en el contexto cercano y significativo y ese no es otro que la realidad de cada centro escolar. La torre se construye desde los cimientos y los docentes nos encargamos de aportar un granito de arena en cada uno de aquellos alumnos y alumnas que pasan por nuestras manos.

Este trabajo me ha aportado un enriquecimiento académico y personal que no podría quedar recogido en un número concreto de palabras o caracteres; me ha ayudado a replantearme la función del docente, nuestro entorno, el papel y el valor del arte a nivel educativo, mis ideales y valores personales y laborales... Me ha ayudado a redescubrir la importancia del docente y a reafirmarme en que decidir serlo fue una de las mejores elecciones.

REFERENCIAS

Libros

Cobo, R. (Ed.), Justo Suárez, C., Posada Kubissa, L., Miyares, A., Sánchez Bello, A., Iglesias Galdo, A. & Ballarín Domingo, P. (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Fuencarral, Madrid: Los libros de la Catarata.

Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Platero, L. (2014). *Trans*exualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.

Subirats, M.; Tomé, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

Artículos

Acaso, M.; Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Revista arte, individuo y sociedad*, 205-218, (17).

Agirre, A. (2011). Retos educativos para la convivencia en igualdad. *BROCAR*, 179-193, (35).

Bello, A. (2005). El aprendizaje de los roles de género a través del género. *Padres y maestros*, 31-33, (293).

Cantó, R.; Ruíz, L.M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio del recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *RICYDE: Revista internacional de ciencias y deporte*, 28-45, 1(1).

Cisterna, F. (2002). Currículum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 41-56, 1(1).

Del Amo, M.C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la "amiga" a la Universidad. *CEE Participación Educativa*, 8-22, (11).

Freedman, K. (2002). Cultura visual e identidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 59-61, (312).

García, R.; Sala, A.; Rodríguez, E.; Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado: Revista del currículum y formación del profesorado*, 269-287, 17(1).

Marín, I. (2013). Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas. *Rayuela : Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 88-94, (8).

Rodríguez, H.; García, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades de recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 59-72, (1).

Santos, M.A. (1997). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Revista Kiriki: Cooperación educativa*, 14-27, (42-43).

Silva, M. (1984). Conceptos y orientaciones del currículum. *Revista Presencia*, 22-28, (1).

Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación?. *CEE Participación Educativa*, 94-97, (11).

Artículos de periódico

Álvarez, P. (5 de Marzo de 2015). La brecha de género crece entre los estudiantes españoles. *El País*. [Disponible en (27/04/2015) http://politica.elpais.com/politica/2015/03/04/actualidad/1425504929_932569.html]

Martínez, L. (16 de Mayo de 2014). Breve repaso a la antigua coeducación. *El País*. [Disponible en: (19/04/2015) http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/05/16/actualidad/1400268291_072564.html]

Mauleón, A. (4 de Enero de 2015). Sara, una princesa en un cuerpo de niño. *Faro de Vigo*. [Disponible en (19/04/2015) <http://www.farodevigo.es/sociedad-cultura/2015/01/04/sara-princesa-cuerpo-nino/1159713.html>]

Páginas web

EcuRed Conocimientos con todos y para todos. (s.f.). Recuperado el 25 de Enero de 2015, de <http://www.ecured.cu/index.php/Transg%C3%A9nero>

Cinquera- El Salvador San Francisco- Pamplona Iruña. (2008). Recuperado el 17 de Marzo de 2015, de <https://cinquerasanfranwiki.wikispaces.com/Curso+2008-09>

Gobierno de Aragón- Departamento de Educación, Universidad ,Cultura y Deporte. (2014). *educaragón*. Recuperado el 23 de Marzo de 2015, de http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=52

Otros documentos/fuentes

Alfonso, P; Aguado, J.P. (2012) Estereotipos y Coeducación. Consejo comarcal del Bierzo, Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de oportunidades. [Disponible en: (11/03/2015) http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/Estereotipos_y_Coeducacion.pdf]

Angulo, M.J. (2006). Mujeres y educación en España. *Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica. I Jornada de Cooperación educativa sobre género* . [Disponible en: (05/03/2015) http://www.oei.es/genero/documentos/Educacion_de_mujeres.pdf]

Mayobre, P. (2004). La construcción de la identidad personal en una cultura de género [Disponible en: (15/03/2015) <http://pmayobre.webs.uvigo.es/indicedearticulos.htm>]

Murillo, P. (2008). Curriculum oculto. [Disponible en en: (20/03/2015) <http://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/sobre-el-curriculum-oculto-escolar.pdf>.]

El patio escolar: coeducación y currículum oculto desde la educación artística/ Ikastetxeko patioa: baterako hezkuntza eta ezkutuko kurrikuluma hezkuntza artistikotik

OMS. (2002) Integración de las perspectivas de género en la labor de la OMS: Política de la OMS en materia de género. [Disponible en: (26/02/2015) <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:67yqK07VtLQJ:www.who.int/gender/mainstreaming/ESPwhole.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>]

Punset, E. (2008). El poder de las imágenes. [Disponible en: (29/04/2015) <http://www.eduardpunset.es/120/general/el-poder-de-las-imagenes>]

Rebollo, M.J. (2006). El currículum en una escuela coeducativa. *Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica. I Jornada de Cooperación educativa sobre género*. 151-175 [Disponible en: (30/03/2015) http://www.oei.es/genero/documentos/Educacion_de_mujeres.pdf]

ANEXOS

Anexo I

Biblioteca de aula

El hecho de abordar temas controvertidos como el género dentro del aula y el deseo de trabajar por una escuela coeducativa, debe estar respaldado y sustentado por lo que el contexto escolar en el que el alumnado se mueve les dice.

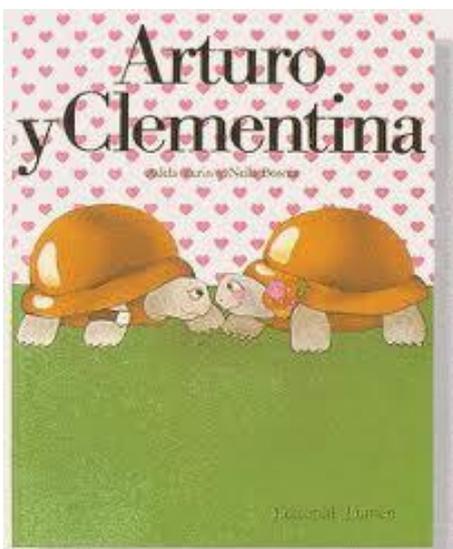
Muchas veces los mismos cuentos o libros que el alumnado tiene a su alcance puede contener un currículum oculto (también visual), que contradice o resta a los valores de equidad genérica que se quieren implantar. Esto hace que crea especialmente importante configurar bibliotecas de aula en las que estos temas queden cubiertos.

Del mismo modo que si trabajamos el cuerpo humano podemos facilitar al alumnado una serie de libros que traten esta temática, es esencial que también se haga cuando se trabajan otro tipo de temáticas, que aunque estén menos adscritas al currículum explícito, no por ello carecen de importancia real en la educación integral del alumnado.

Además, la literatura nos abre una puerta hacia la creatividad y la imaginación. Los libros pueden suscitar un gran abanico de actividades que nos ayudan a tomar conciencia sobre la realidad que nos rodea desde un lenguaje y mundo adaptado a un nivel de comprensión del mismo determinado. Por otro lado, pueden suponer un punto de partida hacia proyectos artísticos, pues las ilustraciones, sus técnicas y temáticas, pueden ayudarnos a emprender actividades de diversas características dejando que el alumnado sea el centro neurálgico de todo el proceso.

Por consiguiente, en las siguientes páginas se plantea una recopilación de libros que trabajan la coeducación y el género que, bien pueden permitirnos decantarnos por uno de ellos para trabajar en profundidad sobre él, o simplemente configurar con ellos una biblioteca de aula que ayude a trabajar el género y la coeducación de una manera mucho más integral.

Además, algunas ilustraciones de estos 50 libros me han servido de apoyo visual a lo largo del marco teórico de mi trabajo, reafirmando así la validez de las imágenes como herramienta didáctica de trabajo coeducativo y artístico.



Título: Arturo y Clementina

Autor/a: Adela Turin

Ilustrador/a: Nella Bosnia

Editorial: S.L. Kalandraka Editora

Sinopsis: Arturo y Clementina son dos tortugas que deciden comenzar una vida juntos, se casan y para ella eso supone renunciar a sus sueños y a su propia personalidad. Tras un tiempo el conflicto

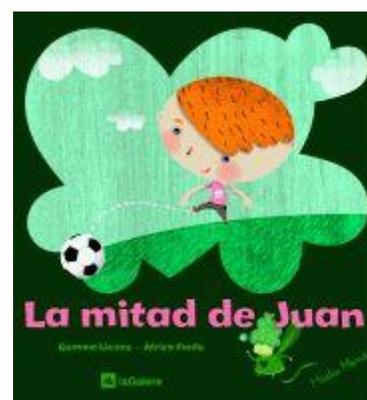
aflora en Clementina, insatisfecha por su vida. Y más tarde la reacción, una apuesta de la protagonista por ser ella misma. Una fábula moderna sobre las relaciones de pareja y sobre la importancia de no anular ni dejarse anular por nadie y de apostar por el desarrollo personal. Se rescata un título clave de los años setenta del pasado siglo enmarcado en la corriente de ruptura de estereotipos y de los roles de género.

Título: La mitad de Juan

Autor/a: Gemma Lineas

Ilustrador/a: África Fanló

Editorial: La Galera



Sinopsis: "Los niños no lloran." "¿Dónde vas con esa camiseta rosa?" Cuando Juan decide dejar de hacer cosas de niña, ¿por qué es como si le faltase la mitad de sí mismo? El hada Menta es una colección de libros para la educación emocional. Las historias tienen protagonistas distintos, pero todas tienen un personaje en común: el hada Menta, un hada minúscula, más pequeña que un grano de arroz y verde como un guisante, que acude en ayuda de los niños que tienen alguna preocupación, y sólo

puede ser vista por ellos. Los libros de la colección incluyen 2 páginas con recomendaciones para padres y educadores.

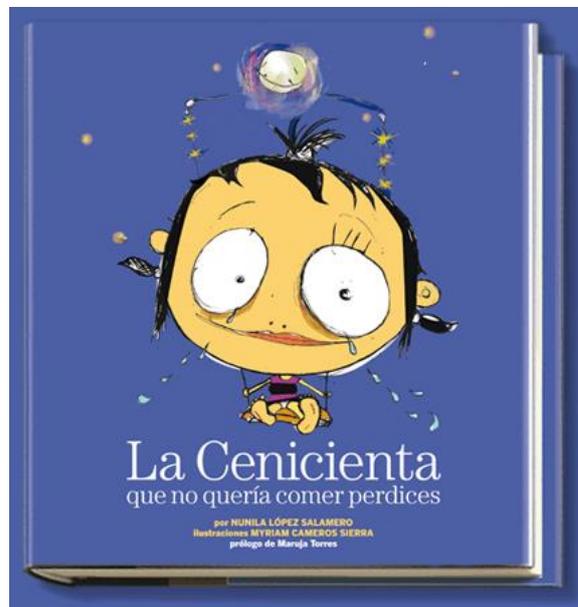
Título: La cenicienta que no quería comer perdices

Autor/a: Nunila López Salamero

Ilustrador/a: Myriam Cameros Sierra

Editorial: S.L. Kalandraka Editora

Sinopsis: La Cenicienta que no quería comer perdices es un cuento moderno y de corte realista, Nos muestra la situación de mujeres que un día descubren que su vida



no es el prometido cuento de hadas que se creyeron. En la obra se reinventa el cuento clásico de La Cenicienta con una protagonista vegetariana y a su vez rebelde.

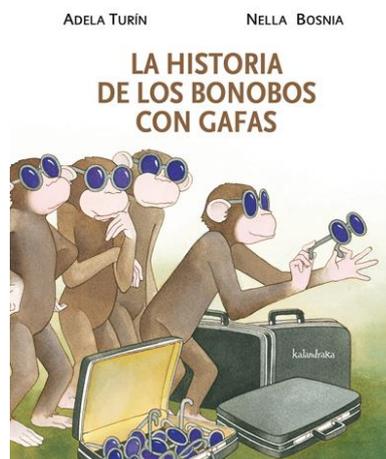
Título: La historia de los bonobos con gafas

Autor/a: Adela Turin

Ilustrador/a: Nella Bosnia

Editorial: S.L. Kalandraka Editora

Sinopsis: Ellos comían, viajaban y se modernizaban mientras ellas recolectaban comida y criaban a la prole. Pero los bonobos no aceptaban que las



bonobas también pudiesen aprender y evolucionar. El legado de las autoras e ilustradoras pioneras en la creación de álbumes sobre igualdad y coeducación, todavía vigente



Título: Una feliz catástrofe

Autor/a: Adela Turin

Ilustrador/a: Nella Bosnia

Editorial: S.L. Kalandraka Editora

Sinopsis: Nos sumergimos en el hogar de la familia Ratón, cuyos componentes llevan una vida monótona y sin sobresaltos. Cuando cada noche el Sr. Ratón regresa a casa exige sus zapatillas, un silencio absoluto por parte de toda la prole y una succulenta cena, como recompensa a una jornada de trabajo que considera agotadora. La señora Flora Ratón satisface con docilidad estas exigencias hasta que un verdadero diluvio devasta su casa. Con gran sangre fría, Flora salva a sus ocho hijos e improvisa una vivienda en el cajón de una cómoda. Mientras el señor Ratón echa de menos el confort y la tranquilidad perdidas y, sobre todo, los sabrosos guisos, Flora disfruta de los juegos y las expediciones con sus hijos, y descubre en sí misma un insospechado talento pata el canto y la música

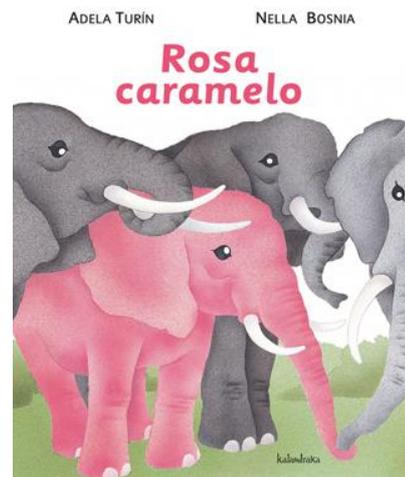
Título: Rosa caramelo

Autor/a: Adela Turin

Ilustrador/a: Nella Bosnia

Editorial: S.L. Kalandraka Editora

Sinopsis: Aislada en un jardín, Margarita es la única elefanta del grupo incapaz de conseguir que su piel sea de color rosa caramelo. Cuando sus progenitores desisten de imponerle ese aspecto, por fin descubrirá el significado de la libertad y abrirá el camino de la igualdad para sus compañeras.

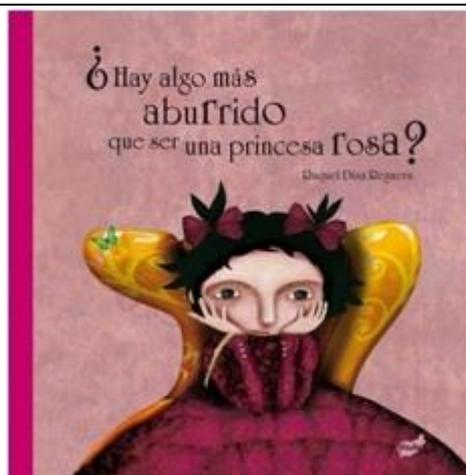


Título: ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?

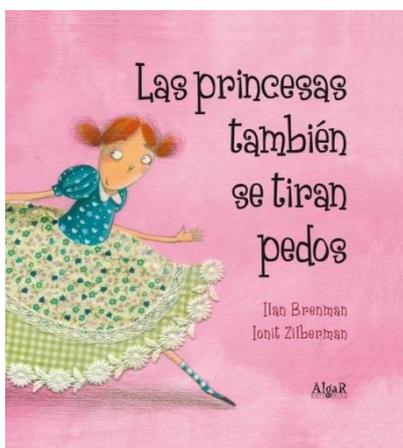
Autor/a: Raquel Díaz Reguera

Ilustrador/a: Raquel Díaz Reguera

Editorial: Thule



Sinopsis: Carlota era una princesa rosa. Con su vestido rosa, su armario lleno de ropa rosa. Pero Carlota estaba harta del rosa y de ser una princesa. Quería vestir de rojo, de verde o de violeta... No quería besar sapos para ver si eran príncipes azules. No quería príncipes azules. Carlota siempre se preguntaba por qué no había princesas que surcaran los mares en busca de aventuras. O princesas que rescataran a los príncipes de las garras de un lobo feroz. O princesas que cazaran dragones o volaran en globo.



Título: Las princesas también se tiran pedos

Autor/a: Adela Turin

Ilustrador/a: Nella Bosnia

Editorial: AlgaR

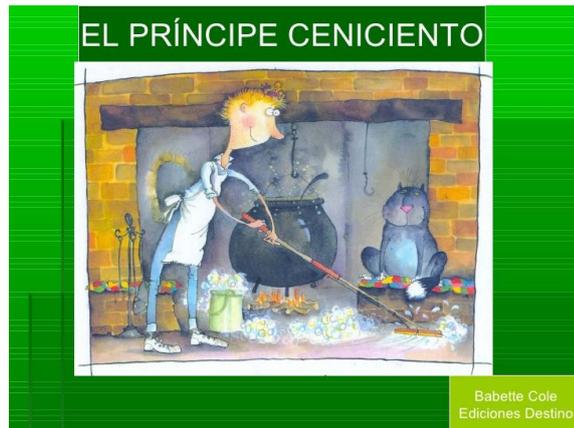
Sinopsis: A la pequeña Laura le ha surgido una duda muy importante después de una larga discusión en clase sobre Cenicienta. Su amigo Marcelo les ha confesado que la famosa y delicada princesa se tiraba muchos pedos. Afortunadamente, el padre de Laura, al que le gustan los libros y las buenas historias, posee el libro secreto de las princesas donde Laura encontrará las respuestas a todas sus preguntas.

Título: El príncipe ceniciento

Autor/a: Barbette Cole

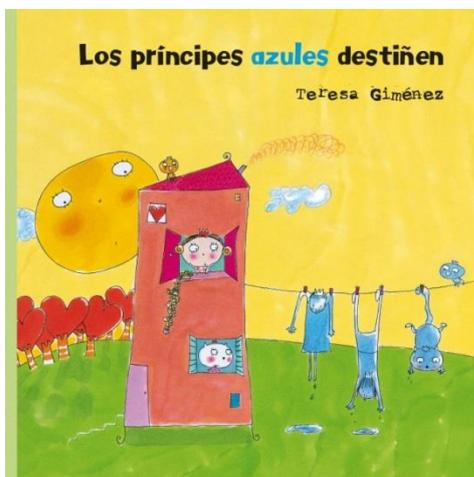
Ilustrador/a: Barbette Cole

Editorial: Destino



Sinopsis: El príncipe Ceniciento no

parecía un príncipe... se pasaba todo el día barriendo, fregando, ordenando el palacio... mientras sus hermanos estaban todo el día de fiesta. Tampoco el hada era como las demás, no siempre le salían los hechizos como ella quería. Éste cuento presenta una distorsión del tradicional cuento de La Cenicienta, siendo el príncipe el encargado de realizar todas las tareas asignadas al mundo femenino y cambiando los estereotipos sociales.



Título: Los príncipes azules destiñen

Autor/a: Teresa Giménez

Ilustrador/a: Teresa Giménez

Editorial: Beascoa

Sinopsis: Una princesa espera a su príncipe azul.

Espera y espera, pero el príncipe nunca llega.

Algunos le advierten que los príncipes azules no

existen; otros le dicen que destiñen, pero ella no les cree: si el mundo de los cuentos está lleno de príncipes maravillosos, ¿por qué no puede haber uno para ella? Y así conoce a príncipes y más príncipes, pero ninguno es azul, y ninguno le hace feliz. Un día decide dejar de esperar y justo entonces le sucede algo mágico

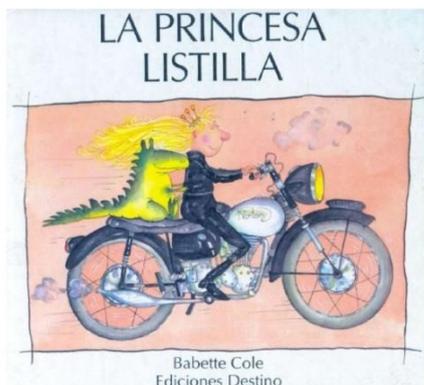
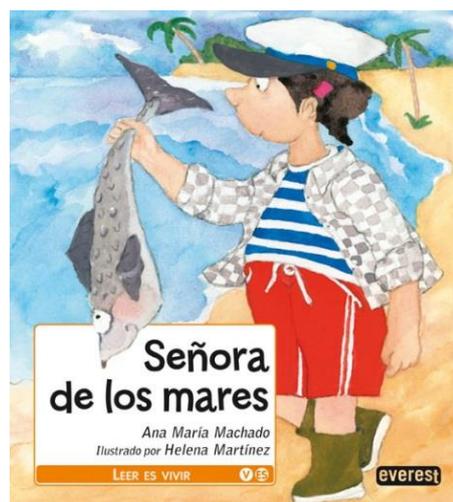
Título: Señora de los mares

Autor/a: Ana María Machado

Ilustrador/a: Helena Martínez

Editorial: Everest

Sinopsis: Todos los hombres de la familia de Marina son pescadores, mientras las mujeres se dedican a la casa o el huerto. Marina decide cambiar las cosas. Ella quiere ser pescadora, pero su padre no acepta. Su hermano decide ayudarla. ¿Podrá Marina demostrar su habilidad para la pesca? La igualdad es la clave de este libro.



Título: La princesa listilla

Autor/a: Babette Cole

Ilustrador/a: Babette Cole

Editorial: Destino

Sinopsis: No tenía ninguna intención de casarse. Soltera vivía feliz. Pero era tan guapa y rica que todos los príncipes querían convertirla en su esposa. Este sorprendente cuento de hadas narra cómo consiguió la princesa mantener su independencia.

Título: ¿Las princesas usan botas de montaña?

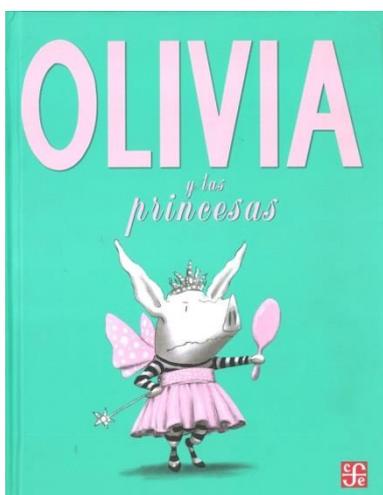
Autor/a: Carmela La Vigna Coyle

Ilustrador/a: Mike y Carl Gordon

Editorial: Obelisco



Sinopsis: Todas las niñas curiosas se preguntan cómo es eso de ser una auténtica princesa. En el interior de ¿Las princesas usan botas de montaña? hay una niña enérgica, moderna y llena de vida que tiene muchas preguntas que hacer a su madre. Al final del libro, un marco ilustrado alrededor de un espejo responde a la pregunta más importante de la niña. Este libro brinda una dulce lección sobre la aceptación de uno mismo y anima a los niños a perseguir sus sueños y a dejar su propia huella en el mundo.



Título: Olivia y las princesas

Autor/a: Ian Falconer

Ilustrador/a: Ian Falconer

Editorial: Fondo de cultura económica Chile

Sinopsis: Olivia está deprimida, tiene una crisis de identidad. Todas las niñas quieren ser princesas, pero ella no. Se pregunta por qué además todas quieren ser princesas rosas. ¿Por qué no piensan en ser princesas indias, tailandesas, africanas o chinas? Olivia quiere buscar un estilo más moderno, más original. Por la noche, imagina que podría ser enfermera o reportera, incluso piensa en adoptar a niños pobres. Y de tanto pensar, Olivia acaba sabiendo qué quiere llegar a ser algún día.

Título: Érase dos veces Caperucita

Autor/a: Belén Gaudes y Pablo Macías

Ilustrador/a: Nacho de Marcos

Editorial: Cuatro tuercas

Sinopsis: Este cuento comparte proyecto junto a otros dos, La Cenicienta y Blancanieves creando un nuevo imaginario de referencia lejos de mandatos de género y roles sexistas. Una Cenicienta que se independiza y rechaza zapatos de tacón y príncipes, una Blancanieves que comparte piso con 7 jóvenes y termina trabajando en la mina y sabe que un beso no la va a salvar de ningún hechizo, una Caperucita que se dedica a buscar flores moradas por el bosque y se ríe de la broma que le gastan su abuela y el lobo.... Tres libros que deconstruyen las feminidades y masculinidades patriarcales para ofrecernos una relectura inteligente que crea nuevos referentes de jóvenes decididas, independientes, inteligentes que rechazan el ideal de amor romántico patriarca. Y que además repiensa la masculinidad ofreciendo masculinidades igualitarias que aprenden de estas nuevas heroínas de cuento.



Título: Cuentos para antes de despertar: Los colores

Autor/a: Nunila López Salamero

Ilustrador/a: Myriam Cameros Sierra

Editorial: Planeta

Sinopsis: Incluido junto a varios cuentos más en el libro Cuentos para antes de despertar (Editorial Planeta), este libro busca el trabajo de la coeducación y la importancia de contarles a l@s niñ@s y l@s no tan niñ@s la necesidad del feminismo en una sociedad todavía tan machista. En el país de los colores hay un poco de todo,

El patio escolar: coeducación y currículum oculto desde la educación artística/ Ikastetxeko patioa: baterako hezkuntza eta ezkutuko kurrikuluma hezkuntza artistikotik

cada uno es como es pero al rosa y al azul les gusta jugar juntos y los "incoloros" no los dejan ¿Cómo se escapan de ellos?

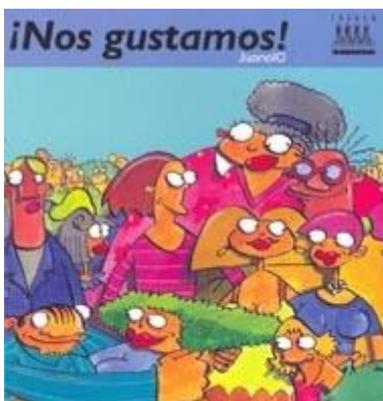
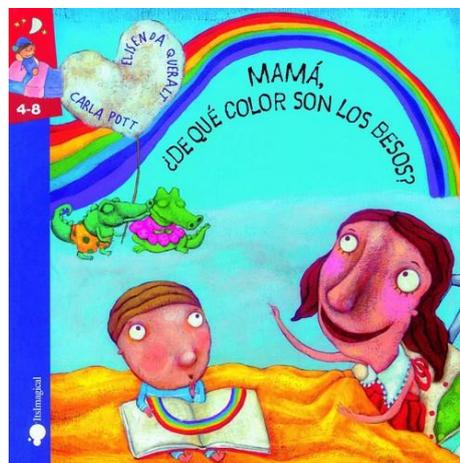
Título: Mamá, ¿De qué colores son los besos?

Autor/a: Elisenda Queralt

Ilustrador/a: Carla Pott

Editorial: Imaginarium

Sinopsis: Las emociones nos son solo cosas de niñas... Este cuento habla del color de las emociones y es muy importante el que los niños (y ahora me refiero explícitamente al masculino) aprendan a expresar adecuadamente sus emociones, muchas de ellas les han sido vetadas como género y esa es una de las grandes semillas del maltrato.



Título: ¡Nos gustamos!

Autor/a: Juan Ortega Bolívar

Ilustrador/a: Juan Ortega Bolívar

Editorial: Tandem

Sinopsis: Una conclusión cercana, un mínimo común múltiplo o un máximo común denominador son el punto de partida de este libro ilustrado para plantear de un modo próximo, sin alarmismos ni moralinas, la igualdad de género y de tendencias sexuales entre los hombres y las mujeres. «Que nos gustamos los unos a los otros» es el punto de partida y punto de llegada en un libro que opta por ojos redondos, el humorismo, las semejanzas y algunas dobles páginas repletas de gente para tratar con frescura y proximidad la igualdad.

Título: Mi padre es ama de casa ¿Y qué?

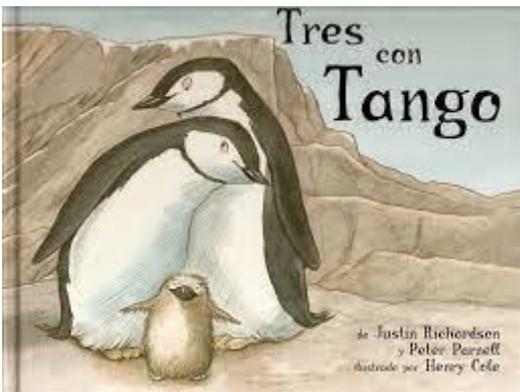
Autor/a: Silvia Ugidos

Ilustrador/a: Mikel Valverde

Editorial: La galera



Sinopsis: En el libro se plantea un problema o una situación de la vida real, a la vez que se propone una desdramatización y una solución adecuada a cada caso, siempre en clave de humor. Los objetivos son: fomentar el respeto por la diversidad, potenciar una actitud abierta y respetuosa ante determinadas problemáticas, favorecer la integración de cualquier persona en un colectivo y fomentar la convivencia entre las personas.



Título: Tres con Tango

Autor/a: Petter Parnell y Justin Richardson

Ilustrador/a: Henry Cole

Editorial: RBA serres

Sinopsis: Roy y Silo son iguales a otras parejas de pingüinos del zoo: nadan juntos, hacen juntos el nido, pasean... Pero son un poquito diferentes, los dos son machos. Tango llegará para completar la familia. Es un libro basado en la historia real de dos pingüinos de Central Park en Nueva York, precioso para trabajar la diversidad sexual y familiar.

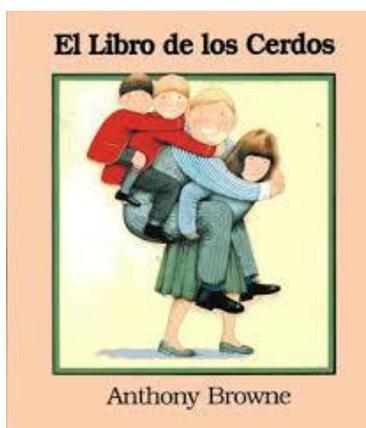
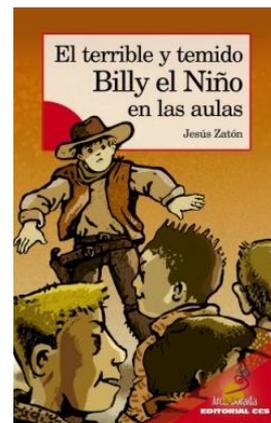
Título: El terrible y temido Billy el Niño en las aulas

Autor/a: Jesús Zatón

Ilustrador/a: Juan Ortega Bolívar

Editorial: CCS

Síntesis: La educación no sexista, el enfrentamiento con los propios miedos y dificultades, el paso de la realidad a la fantasía y el interés por las comparaciones literarias, laten con las alocadas y divertidas situaciones en las que se ve envuelto el niño protagonista.



Título: El libro de los Cerdos

Autor/a: Anthony Browne

Ilustrador/a: Anthony Browne

Editorial: Fondo de cultura económica México

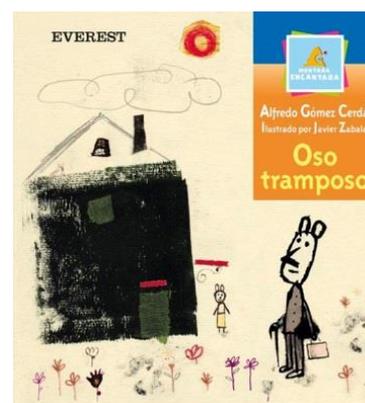
Síntesis: La señora Cerda tenía que hacerlo todo en casa: fregar, cocinar, pasar la aspiradora...; hasta que un día se cansó de trabajar para el señor Cerdo y sus dos hijos

Título: Oso tramposo

Autor/a: Alfredo Gómez Cerdá

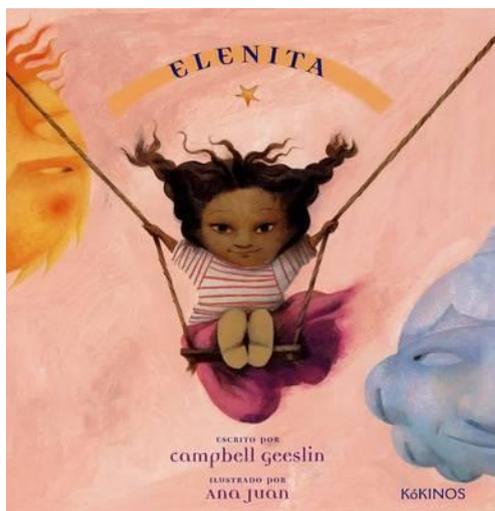
Ilustrador/a: Javier Zabala

Editorial: Everest



Síntesis: ¡Qué será lo que tiene el espejo que el oso Bombo acaba de regalar a Sima, al mes de casarse! El caso es que cada vez que la bella osa quiere salir de casa y se arregla y se pone preciosa, la imagen que le devuelve el malvado cristal es horrible, y le quita las ganas de salir. ¿Será que el espejo le está engañando? Sutil texto a partir del

cual el pequeño lector asumirá, desde la más temprana edad, que todas las personas son iguales en derechos y deberes, sin importar la condición ni el sexo.



Título: Elenita

Autor/a: Campbell Geeslin

Ilustrador/a: Ana Juan

Editorial: Kökinos

Sinopsis: Elenita quiere ser sopladora de vidrio, como su papá. Pero su papá dijo que de eso ni hablar. La niña tendrá que emprender un viaje

lleno de aventuras para conseguir su sueño.

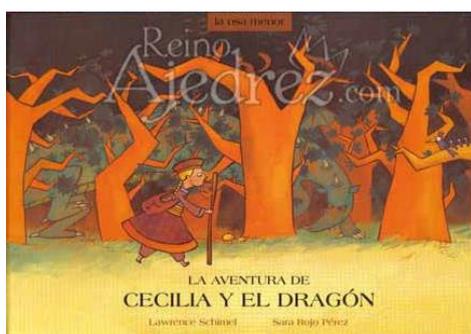
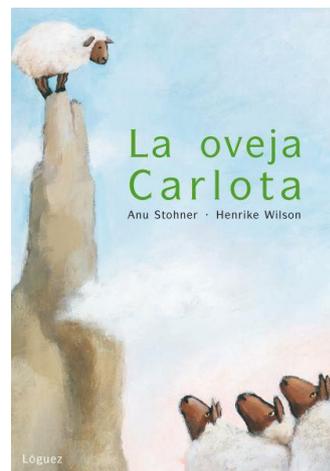
Título: La oveja Carlota

Autor/a: Anu Stohner

Ilustrador/a: Henrike Wilson

Editorial: Loguez

Sinopsis: La oveja Carlota se sube a los árboles, se tira al arroyo e incluso sube por las peñas más escarpadas. Todo cosas impropias de una oveja. El resto del rebaño se lo recrimina. Sin embargo, un día el pastor sufre un accidente y sólo hay alguien capaz de ir en busca de ayuda: Carlota.



Título: La aventura de Cecilia y el dragón

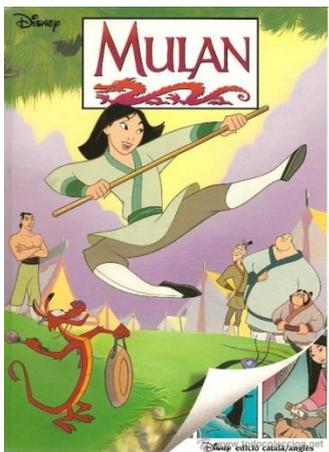
Autor/a: Lawrence Schimel

Ilustrador/a: Sara Rojo Pérez

Editorial: Bibliopolis

El patio escolar: coeducación y currículum oculto desde la educación artística/ Ikastetxeko patioa: baterako hezkuntza eta ezkutuko kurrikuluma hezkuntza artistikotik

Sinopsis: Cecilia deseaba con todas sus fuerzas ver a un dragón. Por fin, un libro ilustrado en el que una heroína corre una aventura mágica en la tradición de Tolkien. ¿Puede una chica normal y corriente sentir la emoción de vivir una aventura mágica y maravillosa? En la Aventura de Cecilia y el dragón, la respuesta es un claro ¡sí!



Título: Mulán

Autor/a: Disney

Ilustrador/a: Disney

Editorial: Disney

Sinopsis: Mulán es una joven valiente. Cuando obligan a su padre a alistarse en el ejército imperial, Mulán decide ir en su

lugar. Gracias a su coraje, y a la ayuda de dos amigos, conseguirá salvar a su país.

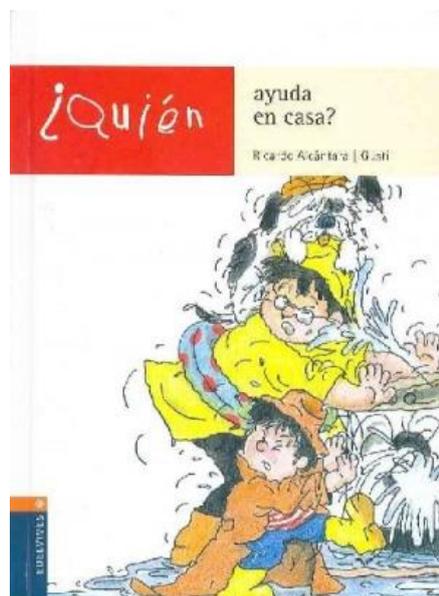
Título: ¿Quién ayuda en casa?

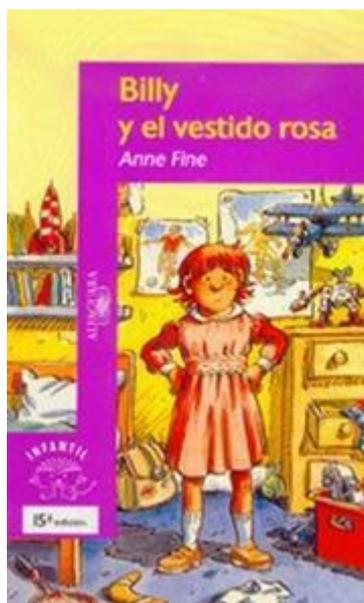
Autor/a: R. Alcantar

Ilustrador/a: Gusti

Editorial: Edelvives

Sinopsis: Cuando Pablo y su padre llegan a casa por la tarde se sienten muy cansados. Por eso se acomodan en el sofá y se ponen a ver la televisión mientras la madre les trae la merienda y la cena. Pero Rosa también está cansada.





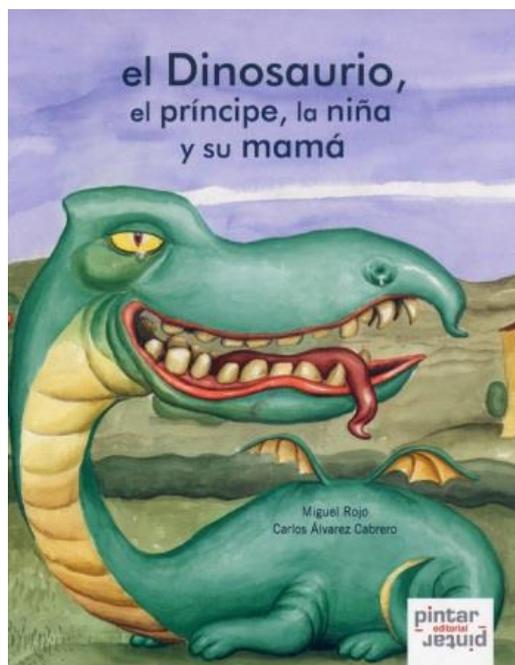
Título: Billy y el vestido rosa

Autor/a: Anne Fine

Ilustrador/a: Philippe Dupasquier

Editorial: Alfaguara

Sinopsis: Una mañana, la madre de Billy entra en su cuarto, le pone un vestido y le manda al colegio. Allí le ocurren cosas sorprendentes. Todo ha cambiado desde que lleva un vestido rosa. Billy no podía imaginar el trato que la gente dispensa a las niñas.



Título: El dinosaurio, el príncipe, la niña y su mamá

Autor/a: Miguel Rojo

Ilustrador/a: Carlos Álvarez Cabrero

Editorial: Pintar pintar

Sinopsis: La historia de una niña de imaginación tan portentosa que consigue que el dinosaurio de sus sueños aparezca vivo, aunque lloroso, a la puerta de su casa. Su llanto es consecuencia de que un príncipe encantado se haya convertido en una muela que no para de molestarle. Romper este sortilegio requiere un beso y casarse con él,

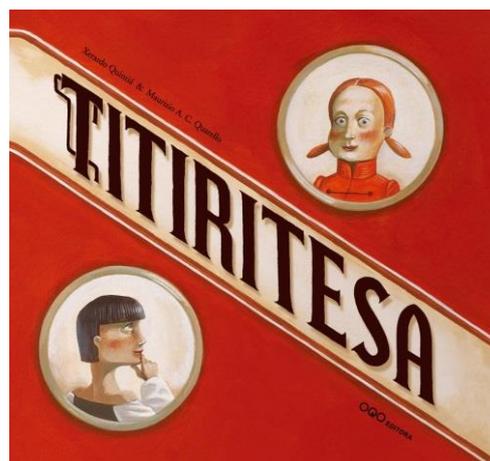
pero la niña no está conforme con esta petición. Humor y ruptura de estereotipos donde se mezclan cuentos de hoy y de ayer.

Título: Titiritesa

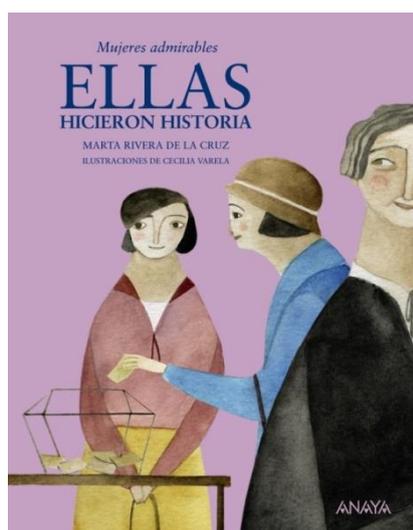
Autor/a: Xerardo Quintiá

Ilustrador/a: Maurizio A.C. Quarello

Editorial: OQO



Sinopsis: Titiritesa vive en el reino de Anteayer. Su madre, Mandolina, sueña con ver a su hija bien casada e intenta educarla como una cortesana refinada. Pero la hija no comparte las aspiraciones de la reina y rechaza esa vida convencional que le quieren imponer. Ante la inminente llegada de una institutriz, Titiritesa decide huir de palacio para vivir fantásticas y divertidas aventuras: visitar un inventor de palabras, enfrentarse a un terrible monstruo, conocer a otra princesa de labios dulces... Un cuento atrevido que trata la homosexualidad femenina con humor, naturalidad y frescura. En Titiritesa se festeja el amor sin prejuicios, mientras que con la sensibilidad necesaria se le expone el tema a los lectores infantiles y se contribuye a su educación afectiva. Con su personal estilo de ilustración, Quarello dibuja personajes con una personalidad acorde al texto.



Título: Mujeres admirables Ellas hicieron historia

Autor/a: Marta Rivera de la Cruz

Ilustrador/a: Cecilia Varela

Editorial: Anaya

Sinopsis: Uno de los retos del siglo XXI es alcanzar la plena igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Cien años después de que se celebrara por primera vez el Día Internacional de la Mujer, el 19 de marzo de 1911, te invitamos a conocer en las páginas de este libro a un grupo de mujeres que, en épocas en las que no tenían

derecho a casi nada, se atrevieron a luchar por sus sueños, y llegaron, incluso, a cambiar la historia.

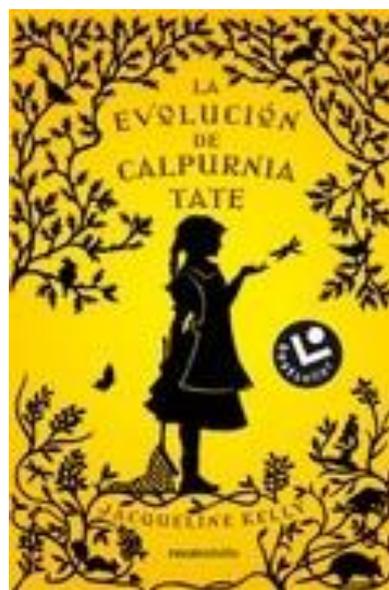
Título: La evolución de Calpurnia Tate

Autor/a: Jaqueline Kelly

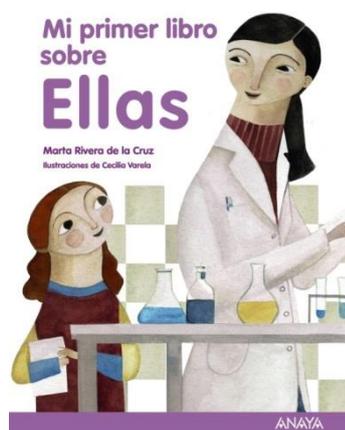
Ilustrador/a: Jaqueline Kelly

Editorial: Roca

Sinopsis: En el verano de 1899 Calpurnia Tate vive en un pequeño pueblo de Texas rodeada por sus siete hermanos. A pesar de que su madre quiere que sea una señorita que sepa coser, cocinar y tocar el piano;



a Calpurnia le atrae el laboratorio secreto de su abuelo. Poco a poco, le enseñará cómo curiosear y observar la naturaleza que la rodea. Se trata de una novela de aprendizaje para todas las edades



Título: Mi primer libro sobre ellas

Autor/a: Marta Rivera de la Cruz

Ilustrador/a: Cecilia Varela

Editorial: Anaya

Sinopsis: ¿Sabías que en el mundo aún existen lugares donde se piensa que la mujer es inferior al hombre? En las páginas de este libro conocerás a siete mujeres admirables que, en épocas en las que no tenían derecho a casi nada, se atrevieron a luchar por sus sueños y llegaron, incluso, a cambiar la historia.

Título: Nunca soñé contigo

Autor/a: Carmen Gómez Ojea

Ilustrador/a:

Editorial: Lóquez

Sinopsis: Nunca soñé contigo es la historia de un amor entre dos chicas. Lisa cree estar enamorada de Guzmán y tiene celos de Chantal, pero tras el accidente de moto que sufre éste, Lisa se dará cuenta de sus verdaderos sentimientos y descubrirá en la odiada Chantal a su compañera del alma. Ambas vivirán su apasionada relación en secreto, sin sentimiento alguno de culpa, conscientes de que serían condenadas y malditas si se descubriese.



Título: Cuentos en verso para niños perversos

Autor/a: Roald Dahl

Ilustrador/a: Quentin Blake

Editorial: Alfaguara

Sinopsis: Una particular revisión de cuentos clásicos en la que Cenicienta acaba “casada con un señor que hacía mermelada”, Blanca Nieves hace autostop, los tres osos se comen a Rizos de Oro y Caperucita Roja se hace un abrigo con el lobo y... ¡con los tres cerditos! Un libro divertidísimo de un autor muy querido por los niños

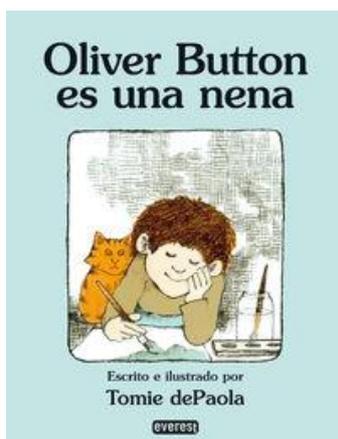
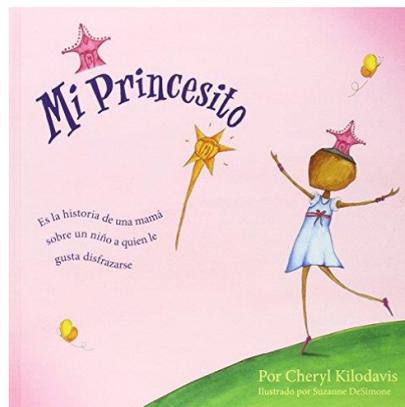
Título: Mi princesito

Autor/a: Cheryl Kilodavis

Ilustrador/a: Suzzane DeSimone

Editorial: Bellaterra

Síntesis: ‘Mi Princesito’ es un libro de la estadounidense Cheryl Kilodavis. Una historia sobre un niño que decide ir a la escuela vestido de princesa y romper con las normas. Una historia de aceptación y empatía.



Título: Oliver Button es una nena

Autor/a: Tomie dePaola

Ilustrador/a: Tomie dePaola

Editorial: Everest

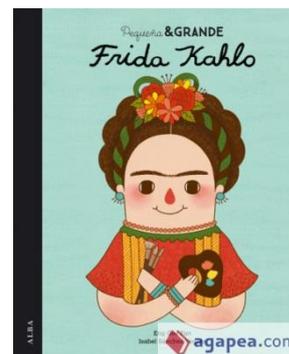
Síntesis: Oliver disfruta pintando, paseando por el bosque, disfrazándose con la ropa vieja del desván... y, sobre todo, bailando. Por eso sus compañeros le llaman “nena” y él se siente diferente. Sin embargo, decide seguir adelante con su afición y asistir a clases de danza. El día que participa en un concurso de talentos con sus brillantes zapatos de claqué, su vida cambia. El libro plantea fundamentalmente una historia de sexismo, discriminación e intolerancia con respecto al hecho de ser “diferente.” Oliver es un niño sensible, que pasea, pinta, lee, se disfraza y la sensibilidad es una característica que no se asocia con lo “masculino.” Además Oliver es un niño que necesita ayuda de los demás para conseguir hacer lo que desea. Otro aspecto a destacar es que no se deja abatir ante la adversidad y encaja los acontecimientos negativos mostrando así su gran valor como persona.

Título: Pequeña & Grande Frida Kahlo

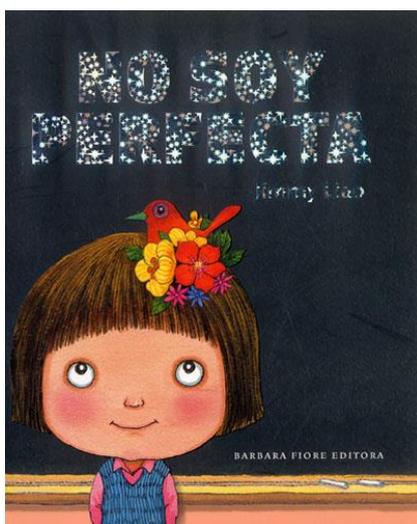
Autor/a: Isabel Sánchez Vegara

Ilustrador/a: Gee Fang Eng

Editorial: Alba



Sinopsis: Pequeña y grande Frida Kahlo es el segundo título de una colección de cuentos con la que niñas y niños descubrirán quiénes eran y qué lograron las grandes mujeres de la historia contemporánea. Diseñadoras, pintoras, aventureras, científicas... Mujeres únicas y maravillosas de las que aprender y con las que identificarse. Mujeres que, como Frida, convirtieron un pequeño sueño en una gran historia.



Título: No soy perfecta

Autor/a: Jimmy Liao

Ilustrador/a: Jimmy Liao

Editorial: Barbara Fiore

Sinopsis: A modo de monólogo interior, la niña protagonista se cuestiona aspectos que resultan tan cotidianos como trascendentales: su aspecto físico, sus relaciones familiares, asuntos sobre las personas y las cosas que la rodean, sobre formas de ser y de pensar... Reflexiones que le conducen a la conclusión de que la perfección no existe. Un álbum de interesante tono filosófico, que incluye información sobre personajes históricos (artistas, políticos, científicos, escritores, etc.); ninguno de ellos necesitó ser perfecto para ser genuinamente brillante.

Título: Julia la niña que tenía sombra de chico

Autor/a: Christian Bruel / Anne Galland

Ilustrador/a: Anne Bozellec

Editorial: El jinete azul

Sinopsis: Julia es una niña que no hace las cosas «como todo el mundo», según le dicen continuamente sus papás: «eres igual que un chico». Hasta que un día descubre que su sombra no es de niña, sino de muchacho, y por ello busca un lugar en donde no tener sombra, y en esa búsqueda encontrará un amigo con el que compartir su tristeza.

JULIA, LA NIÑA QUE TENÍA
SOMBRA DE CHICO

Christian Bruel | Anne Galland
Anne Bozellec



El Jinete Azul



Título: Mounstruo Rosa

Autor/a: Olga de Dios

Ilustrador/a: Olga de Dios

Editorial: Apila

Sinopsis: Monstruo Rosa es un cuento sobre el valor de la diferencia. Una historia para entender la diversidad como elemento enriquecedor de nuestra

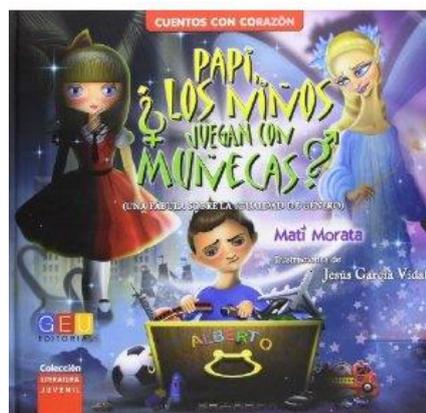
sociedad, Monstruo Rosa es un grito de libertad.

Título: Papi... ¿los niños juegan con muñecas?

Autor/a: Mati Morata

Ilustrador/a: Jesús García Vidal

Editorial: GRUPO EDITORIAL UNIVERSITARIO
(GRANADA)



Sinopsis: Una historia fantástica y entrañable que pone su punto de mira sobre actitudes intolerantes, discriminatorias y llenas de prejuicios en aras de una sociedad tolerante, solidaria y sostenible, en definitiva, del bienestar humano.

Alberto, tras un episodio lastimoso con su amiga Laura, vivirá una aventura inolvidable, la más divertida de su vida, y todo ello junto a Noelia, una muñeca.



Título: El niño perfecto

Autor/a: Alex González / Bernat Cormand.

Ilustrador/a: Bernat Cormand.

Editorial: sd-edicions

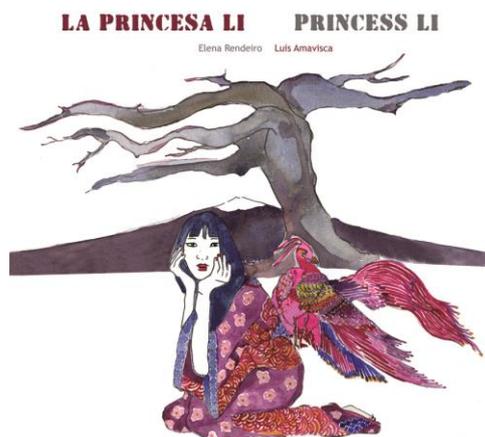
Sinopsis: El niño perfecto es la historia de Daniel, un niño perfecto a los ojos de todos, responsable, obediente, ordenado... Pero en la vida de Daniel, como en la real, nada es lo que parece y todo el mundo esconde secretos que se descubren cuando cae la noche. Un bello y sencillo texto de Bernat Cormand y Álex González, acompañado de la sutileza gráfica del dibujo de Bernat, hacen de El niño perfecto un libro coeducativo, de gran valor para la educación en igualdad género o relación.

Título: La princesa Li

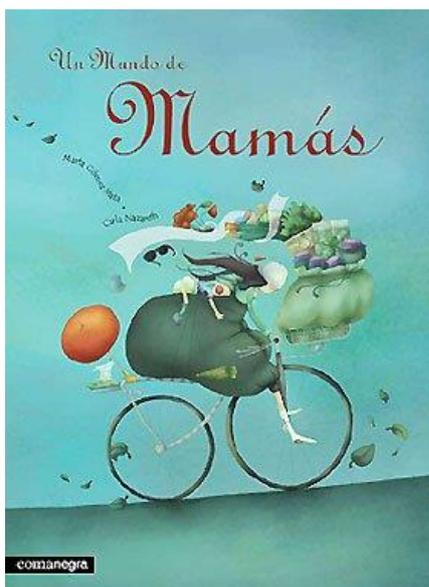
Autor/a: Elena Rendeiro/ Luis Amavisca

Ilustrador/a: Bernat Cormand.

Editorial: Egales



Sinopsis: La princesa Li vivía con su padre, el rey Wan Tan, en un hermoso palacio... ella amaba a Beatriz, una chica de una tierra lejana. Las dos eran muy felices hasta que Wan Tan mandó llamar a la princesa: «Había llegado el día de casarse con un joven de la corte». ¡Ven a descubrir lo que ocurrió con Li! El tradicional cuento de magia... pero diferente. Una fábula de igualdad, y sobre todo, una historia de amor.



Título: Un mundo de mamás

Autor/a: Marta Gómez Mata

Ilustrador/a: Carla Nazareth

Editorial: Comanegra

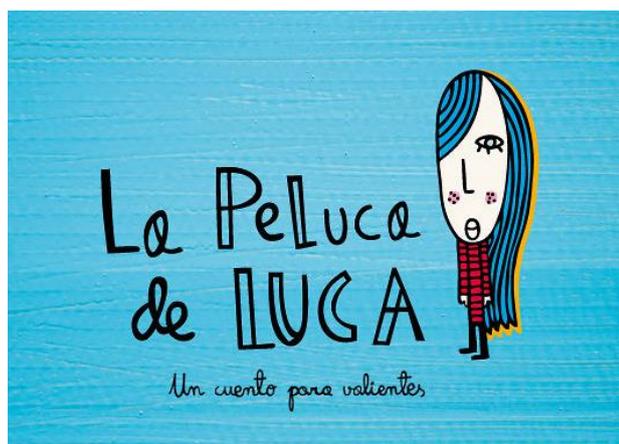
Sinopsis: Un mundo de mamás, nos propone un viaje a través de la figura materna, una revisión del papel tradicional de la madre. Siguiendo un texto lleno de poesía, sumergido en bellas ilustraciones, conoceremos las particularidades de 25 tipos de mamás: desde los poderes de Mamá Hada hasta la destreza de Mamá bólico, del calor de Mamá Chimenea a las locuras de Mamá Montaña Rusa, de las cálidas notas de Mamá Mozart al misterio de Mamá Dragona. Un libro lleno de magia que nos transporta de nuevo a la infancia. Es, además de un libro para niños, un regalo ideal para adultos: para madres que lo son, para las que están esperando serlo, para las que se han convertido en abuelas.

Título: La peluca de Luca

Autor/a: Vicent Poquet, Helena Berenguer, Carmen Ivars, Teresa Jordà, Vicent, Poquet, Dolo Vicens, Pep Soler, Romu Soler.

Ilustrador/a: Vicent Poquet

Editorial: LALALA C.B (Redactor)



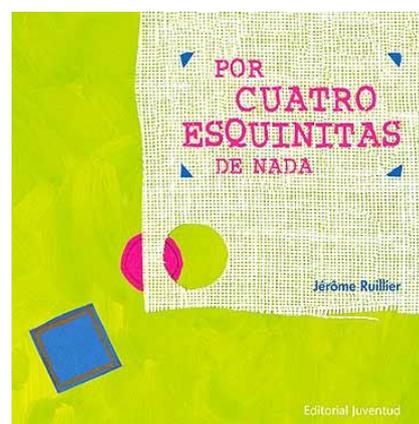
Sinopsis: Luca es un tipo especial, con apenas 4 años se enfrentó a súper héroes y princesas para defender su peluca azul. Ese pequeño gesto ya se merece un cuento. Porque cómo él mismo se pregunta ¿Quién decide lo que es femenino y masculino? ¿Por qué consentimos que haya actitudes impropias de niñas o de niños? Nuestro Luca se atrevió a cuestionar las normas que otros y otras construyeron para él; se enfrentó al mundo, su mundo, nuestro mundo, y nos demostró que nunca es ni demasiado pronto ni demasiado tarde para luchar contra las cosas absurdas de la vida.

Título: Por cuatro esquinitas de nada

Autor/a: Jérôme Ruillier

Ilustrador/a: Jérôme Ruillier

Editorial: Juventud



Sinopsis: Cuadradito quiere jugar en casa de sus amigos Redonditos, pero no pasa por la puerta porque... ¡La puerta es redonda como sus amigos! ¡Tendremos que recortarte las esquinas! le dicen los redonditos ¡Oh, no! dice Cuadradito– ¡Me dolería mucho! ¿Qué podemos hacer? Cuadradito es diferente. Nunca será redondo... · Un libro sobre la amistad, la diferencia y la exclusión.



Título: Anoche hablé con la luna

Autor/a: Mabel Peirola/ María Angels Gil Vila

Ilustrador/a: Mabel Peirola/ María Angels Gil Vila

Editorial: Bellaterra

Sinopsis: El miedo a la diferencia nos impide el conocimiento del otro y limita nuestras posibilidades de crecimiento personal. Como los padres de Paula no la dejan jugar con su amiga Marina, se pierde la oportunidad de conocer a una familia diferente a la suya, y una ocasión única de crecer y abrirse a la diferencia.

Título: No me gusta el fútbol ¿Y qué?

Autor/a: Andoni Egaña

Ilustrador/a: Mikel Valverde

Editorial: La Galera



Sinopsis: No todo el mundo está hecho de la misma pasta. ¿Y qué? Hay personas muy distintas y muy particulares. ¿Y qué? La diversidad es estupenda y este libro... creemos que también. ¡Pues claro!



Además de estos 50 títulos, recomiendo canal lector y RZ100 cuentos de boca, como páginas recomendadas a la hora de buscar lecturas

Anexo II

OBJETIVOS CURRICULARES

El trabajo fin de grado que en estas páginas queda recogido se encuentra motivado por una serie de necesidades coeducativas percibidas. Es la propia realidad concreta del patio escolar y las dificultades y conflictos que en éste se generan el motor y punto neurálgico de éste trabajo. Sin embargo, dado que abogo por una educación basada en los conflictos, creo que desde los mismos se puede dar respuesta a los objetivos marcados a nivel legislativo y normativo. Por ello he realizado breve análisis de la normativa vigente, dando así respuesta a los aquellos aspectos curriculares a los que este proyecto da respuesta.

En la siguiente tabla se encuentran recogidos los estándares sobre el área artística y la educación en valores que tienen una relación directa y evidente con los aspectos que en mi proyecto se abordan. Sin embargo existen muchísimos otros que desde otras áreas y de manera transversal se abordan.

El lenguaje en todas sus dimensiones y modalidades, las ciencias sociales y naturales, e incluso las matemáticas pueden tener un espacio dentro del trabajo de temáticas coeducativas y artísticas, un espacio que se encuentra directamente relacionado con las dimensiones y el tiempo del que se dispone a la hora de trabajar en el aula.

Por ello, aunque en esta tabla se hace referencia a concretos y breves aspectos, sin duda alguna podría abarcar todo aquello que el docente quisiese en función del tiempo de dedicación.

Por último solo apuntar que la información que se recoge procede de un documento³⁰ elaborado por el Gobierno de Aragón (Departamento de Educación, Universidad,

³⁰ El Gobierno de Aragón realizó una serie de documentos y anexos referentes a la normativa educativa vigente (LOMCE). Entre ellos, el 10 de Julio del 2014 publicó la "GRADUACIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES". El documento sobre el que se ha obtenido la información de la presente tabla, procede del "ANEXO II ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES". Dicho documento puede consultarse en la siguiente dirección : http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=52.

Cultura y Deporte) sobre la LOMCE. Este documento resulta de gran utilidad dado que divide por cursos los estándares evaluables, ofreciendo un planteamiento mucho más práctico, conciso y visual que ayuda a que el docente pueda manejarse de manera más eficaz.

ESTÁNDARES EVALUABLES SOBRE ÁREAS Y OBJETIVOS DIRECTAMENTE RELACIONADOS CON LA TEMÁTICA DE ESTUDIO	EDUCACIÓN PLÁSTICA	Bloque 1: Educación audiovisual	Reconoce entre imágenes fijas y en movimiento de su entorno y aplica los conocimientos adquiridos en sus propias creaciones
			Analiza de manera sencilla imágenes fijas y en movimiento atendiendo al tamaño, formato, elementos básicos (puntos, rectas, colores,...)
		Bloque 2: Expresión artística	Utiliza el punto, la línea, el plano y el color al representar el entorno próximo.
			Utiliza las técnicas de dibujo y/o pictóricas más adecuadas para sus creaciones manejando los materiales e instrumentos de manera adecuada, cuidando el material y el espacio de uso y desarrollando el gusto por la adecuada presentación de sus trabajos
			Lleva a cabo proyectos en grupo representando las ideas de los demás, colaborando con las tareas que le hayan sido encomendadas.
			Explica con la terminología adecuada el propósito de sus trabajos.
	VALORES SOCIALES Y CÍVICOS	Bloque 1: La identidad y dignidad de la persona	Comprende el valor del respeto y la dignidad personal y muestra actitudes de respeto y dignidad en su entorno más cercano.
			Trabaja en equipo confiando en las propias posibilidades para la consecución de objetivos y mostrando actitudes de colaboración con otros
			Utiliza el pensamiento creativo en el análisis de problemas y el planteamiento de propuestas de actuación.
			Explica alternativas a la resolución de problemas sociales con ayuda.
			Identifica sus emociones
			Participa en la solución de los problemas escolares con ayuda
			Identifica las consecuencias que tienen los actos propios
			Identifica y verbaliza las consecuencias, ventajas e inconvenientes que tienen los actos y decisiones propias y los de los demás
		Bloque 2: La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales	Dialoga escuchando las exposiciones de sus compañeros, entendiendo el punto de vista del otro y exponiendo respetuosamente sus opiniones respecto a un tema planteado.
			Muestra con ayuda del docente sus sentimientos durante el diálogo.
			Interacciona con empatía en sus relaciones interpersonales más cercanas
			Conoce y expresa de forma creativa, con ayuda del adulto, las consecuencias de los prejuicios sociales detectados en su entorno próximo
	Conoce y valora las normas de la relación y convivencia en el centro y participa en su elaboración y ejecución		
	Entiende que hay más de una forma de resolver los problemas personales e interpersonales		
	Identifica y verbaliza diferentes puntos de vista en un conflicto		
	Identifica desigualdades sociales		
	Expone mediante imágenes la importancia de garantizar la igualdad de derechos y la no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social		

			Conoce e identifica estereotipos con ayuda del docente
			Realiza diferentes tipos de actividades independientemente de su sexo
			Analiza la importancia de respetar la igualdad de derechos de hombre y mujeres, la corresponsabilidad en la comunidad escolar, tareas domésticas y el cuidado de la familia y la expone mediante trabajos creativos

Anexo III



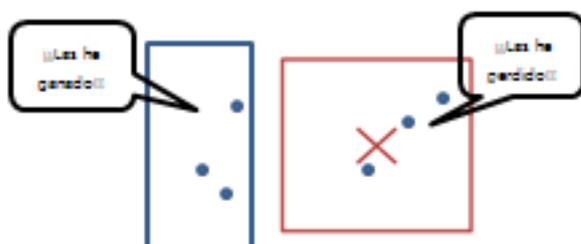
Situaros en el cuadrado marcado con cinta en el suelo. El centro de ese cuadrado se llama zulo y cada jugador deberá poner una de sus canicas en este punto.



Con vuestra canica restante, id a la línea recta marcada en el suelo. Todos los jugadores comenzarán a lanzar sus canicas desde esa línea, intentando que las canicas situadas en el zulo (cuadrado) salgan.



Cada jugador tirará su canica. Si consigue que alguna salga del cuadrado se la queda, si se queda dentro no podrá cogerla y esa canica será del zulo. Podrá entonces coger otra canica y volver a la posición inicial.



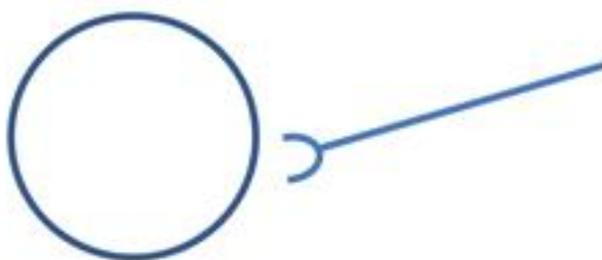
Todos los jugadores tirarán sus canicas en orden, siguiendo su tirada desde el sitio donde lanzó su canica por última vez.

Para decidir quién será el primero en lanzar la canica, todos lanzaremos nuestra canica desde la línea marcada y en función de lo cerca que nos hayamos quedado del objeto que decidamos (un lápiz, una goma, una línea...), estableceremos el orden del juego.



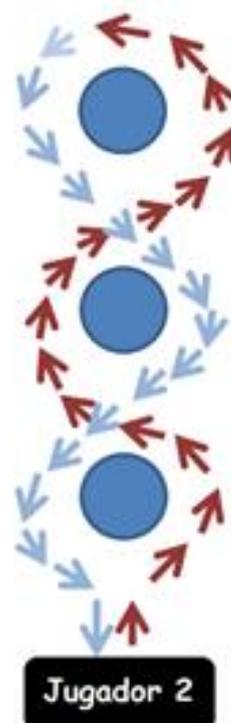
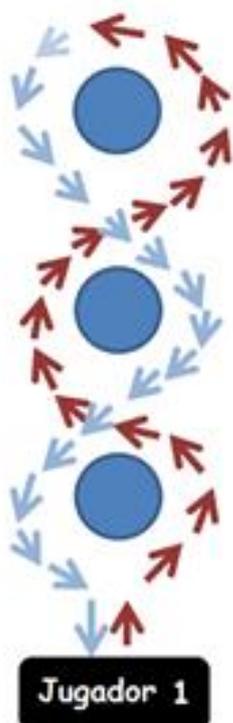


Consiste en hacer correr el aro con la ayuda de una varilla de hierro llamada *guía*. Con su ayuda impulsas, giras, paras el aro...



Se pueden hacer carreras de obstáculos, relevos... en este caso jugaremos a la carrera de obstáculos de dos jugadores

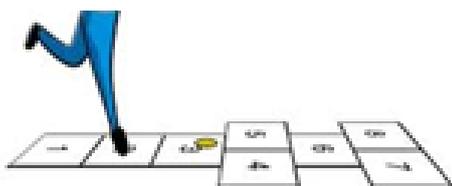
Ganará el jugador que consiga terminar antes el recorrido sin tirar ninguno de los obstáculos.





El juego comienza tirando una piedra con el pie al cuadrado número 1, intentando que la piedra caiga dentro del cuadrado sin tocar las rayas.

Se recorre la rayuela a pata coja sin pisar las rayas, guardando el equilibrio hasta que se llega al cuarto piso donde hay dos casillas y podemos apoyar los dos pies (casillas 4 y 5). Seguimos al número 6 saltando a la pata coja y nuevamente en el 7 y el 8 apoyamos los dos pies. En la casilla de "cielo" daremos un gran salto a la pata coja para cambiar de dirección y volveremos hasta la casilla número 1.

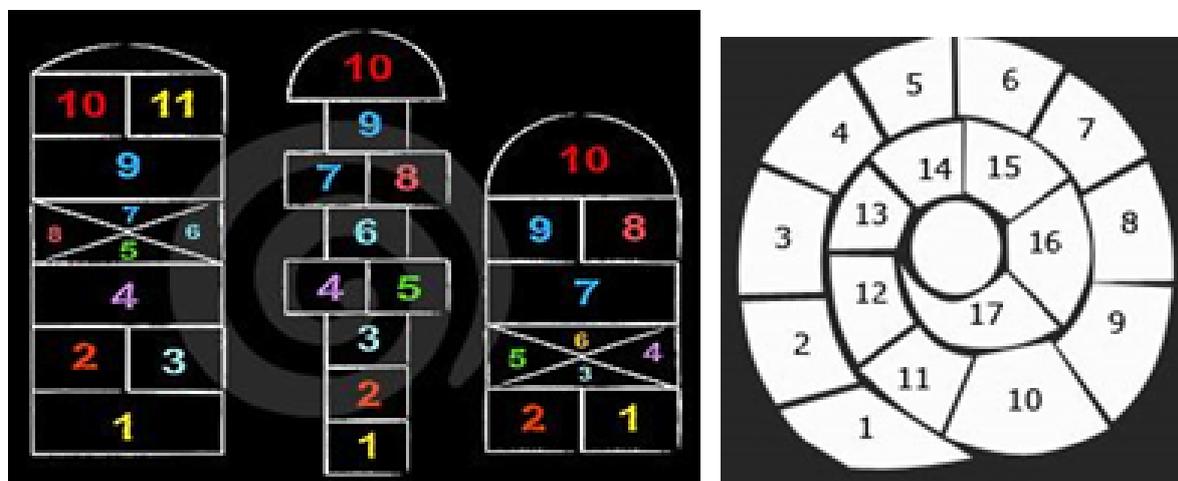


Allí nos agacharemos a por la piedra sin apoyar el otro pie y saltaremos fuera de la rayuela.

Si no hemos pisado raya continuamos el juego, ahora tirando la piedra en la casilla número 2 y repitiendo lo mismo. Si la piedra no cayera en la casilla número 2 o tocara raya pasaría el turno al siguiente jugador.

El objetivo es tirar la piedra en las demás casillas sucesivamente. Quien acabe antes la ronda del 8 gana.

La rayuela se jugaba sobre diferentes plantillas o dibujos como por ejemplo





El jugador que comience este juego lanzará las tabas al aire, una vez que caigan al suelo mirará la posición en la que lo ha hecho cada una. Las posiciones son las siguientes:



Dependiendo de en cuál de las posiciones han acabado la mayoría de las tabas decidiremos jugar con una de las posiciones, es decir:

Si nuestro resultado ha sido el siguiente:



En este momento el jugador diría

"Voy a...carne"

Y botaría la pelota pequeña. Durante el tiempo que la pelota tarda en dar un bote, el jugador intentará cambiar a posición de carne a todas las tabas que están en otra distinta a ella.

Una vez conseguida la posición carne, el jugador se decantará por otra y así sucesivamente hasta conseguir haber tenido todas las tabas en las cuatro posiciones, ganando las tabas.

Si la pelota bota antes de lograr que todas tengan la misma posición pierdes el turno y será el del siguiente jugador

Anexo IV

Nombre **Alumno 1**

Fecha:

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

los canicas

¿Por qué?

porque me encanta

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

marisol en la clase

Nombre: Alumna 2

Fecha: 24-4-2015

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

Las canicas

¿Por qué?

Por que es muy divertida y
es un poco difícil.

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

Mi papa, en la calle.

Nombre: Alumno 3

Fecha: 24 = 4 - 20
15

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

las canicas

¿Por qué?

debía tener una pelota de cristal

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

en la calle o en el barrio

en algeria o en brasil o

en china o ect

Nombre: Alumna 4

Fecha: 24-4-2015

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

el que más me ha gustado es el ajedrez

¿Por qué?

porque es el juego más

interesante

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

gente pequeña que mucho

tiempo y en su casa

antes cuando los niños

Nombre: Alumna 5

Fecha: 29/04/2015

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

Las canicas

¿Por qué?

Porque necesita concentración
porque es divertido

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

Mi padre en la calle con
sus amigos

24-4-2015

Nombre:

Alumno 6

Fecha:

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

RAYUELA

¿Por qué?

Porque hago así con la pizarra
(hace el gesto de pata coja etc)

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

Los niños cuando eran pequeños
antes en 2009
Cuando tenían 5 años jugaban
a este juego

Nombre: Alumna 7

Fecha: 21/04/2015

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

El juego que más me a gustado son
las comicas

¿Por qué?

Por que parecia una guerra
y este teniamos que tirar
como camiones era muy muy
guay

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

Mis padres mis abuelos abuelas
y mi madre en la calle con
sus amigos aires o en
su casa de Badajoz

Nombre:

Alumno 8

G-R

Fecha: 24-4-2015

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

Carreca

¿Por qué?

porque era muy
fácil jugarlo

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

Mi abuelo hace mucho
tiempo jugaba

Nombre:

Alumna 9

Fecha: 24/4/2015

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

la rayuela

¿Por qué?

Por que me gustantiera la
piedra

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

los niños de oca muchos
años en la calle

Nombre

Alumno 10

Fecha:

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

TABLAS

¿Por qué?

quiero muy divertido

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

Ni nadie querido

Nombre: Alumna 11

Fecha: 24/4/2015

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

Raivela

¿Por qué?

Porque a mi me encanta
saltar

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

Mi madre en el
colegio

Nombre: Alumna 12

Fecha:

¿Cuál es el juego que más te ha gustado?

La ragnela

¿Por qué?

porque en china yo ya jugado.

y me gusta mucho, y en españa yo nunca

a jugado esta juego

¿Quién crees que jugaría a ese juego antes? ¿Dónde se jugaría?

Nose

Anexo V

Power point configurado para la reflexión en torno a los juegos tradicionales y el género asociado a los mismos, anexo externo al documento (PDF en carpeta).



Anexo VI

Alumno 1

¿Te ha gustado la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado todos los juegos de la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

si lo he aprendido

¿Te gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?

con milly

Alumna 2

¿Te ha gustado la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado todos los juegos de la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

Que los niños de
ace mucho tiempo jugaban
ha cosas muy divertidas.

¿Te gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?

Si jugaria con Wendy,
Sarah y Atina

Alumno 3

¿Te ha gustado la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado todos los juegos de la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
			X	

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

He aprendido a jugar a la rayuela y los chicos
y las chicas pueden jugar a lo mismo

¿Te gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?

Sí, con todos mis compañeros

Alumno 4

¿Te ha gustado la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
		X		

¿Has participado todos los juegos de la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
			X	

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

si saber otras cosas

¿Te gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?

si jugaria con todos mis amigos

Alumna 5

¿Te ha gustado la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
			X	

¿Has participado todos los juegos de la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

Que los chicos y las chicas
podemos jugar a todos los juegos
que nos gustan

¿Te gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?

Si me gustaria con mis amigas

Alumna 6

¿Te ha gustado la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
			X	

¿Has participado todos los juegos de la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

que el chico se puede jugar con
chica

¿Te gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?

Si volta jugar con mi amiga

Alumna 7

¿Te ha gustado la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado todos los juegos de la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

no aprendido
que antes
los chicos jugaban
separados y las chicas separadas

¿Te gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?

con Oude

Alumno 8

¿Te ha gustado la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
			X	

¿Has participado todos los juegos de la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

Si voy a jugar todos

¿Te gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?

con mis amigos

Alumno 9

¿Te ha gustado la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
		X		

¿Has participado todos los juegos de la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

si puede jugar chicon y
chlon

¿Te gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?

si isma donny

Alumna 10

¿Te ha gustado la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado todos los juegos de la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

Que hay que jugar con los chicos y chicas

¿Te gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?

con mis amigos

Alumna 11

¿Te ha gustado la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado todos los juegos de la actividad? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
			X	

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

Si que todos poderamos jugar.

¿Te gustaría volver a jugar a alguno de estos juegos? ¿Con quién jugarías?

Si. Con mi equipo

Anexo VII

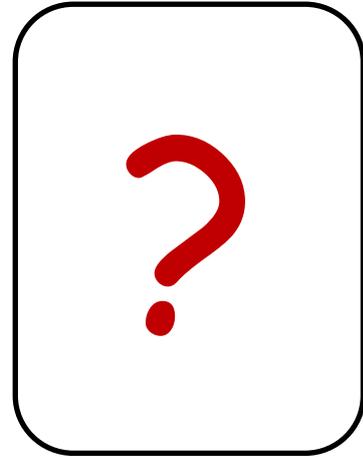
Rubrica evaluación actividad docente

	1	2	3	Comentarios
Las instrucciones del juego han sido efectivas		X		Pese a ser bastante vivales se despiden porque tienen más ganas de leer jugar que de leer.
El alumnado se ha mostrado interesado y motivado			X	En general los intercambios han sido buenos, muestran que les ha gustado la actividad
Ha surgido el conflicto genérico esperado		X		En parte sí, pero les ha costado entrar a debatir han sido "bastante políticamente correctos"
Se ha reflexionado sobre la existencia de juegos de chicos/as			X	
Han trasladado la reflexión de los juegos tradicionales a su patio escolar			X	
Expresan su opinión respetuosamente		X		Se alborotan mucho
Se llega a alguna conclusión			X	Parece que todos coinciden en que "chicos y chicas deberían jugar juntos" aunque no se manifiesta lo mismo en la última pregunta.
Opinión general sobre la actividad ¿Qué se puede cambiar o mejorar?				
Creo que algunos juegos eran conocidos por el alumnado y hacen relaciones genéricas inmediatas, igual sería mejor cambiar algunos.				

Anexo VIII

Hoy cuando hemos llegado a clase nos hemos encontrado con una nueva persona, ¡es increíble la cantidad de cosas que vamos a poder hacer ahora!

Tenemos tantas ganas de que nos presenten que vamos a comenzar a pensar todo lo que podríamos hacer.



Nuestro compañero se llama Mario, responde a las siguientes preguntas para poder reflexionar sobre cómo le enseñaríamos nuestro colegio, en que zona de clase se sentaría, quién podría ser su amigo, con quién estaría en el recreo, a qué le gustaría jugar...

Cuando Mario llegue a clase ¿Qué sitio crees que sería bueno para él?
¿Junto a qué compañeros le situaríamos?

¿Qué sería lo primero que le enseñaríamos del colegio? El patio, la clase, la biblioteca...

¿Quiénes podrían ser sus mejores amigos/as?

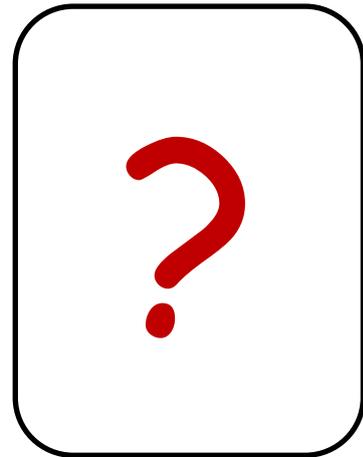
¿Con quién pasaría los recreos?

¿A qué le gustaría jugar?

Escribe más cosas sobre lo que a nuestro nuevo compañero le podría gustar hacer o jugar, como sería...

Hoy cuando hemos llegado a clase nos hemos encontrado con una nueva persona, ¡es increíble la cantidad de cosas que vamos a poder hacer ahora!

Tenemos tantas ganas de que nos presenten que vamos a comenzar a pensar todo lo que podríamos hacer.



Nuestra compañera se llama Laura, responde a las siguientes preguntas para poder reflexionar sobre cómo le enseñaríamos nuestro colegio, en que zona de clase se sentaría, quién podría ser su amigo, con quién estaría en el recreo, a qué le gustaría jugar...

Cuando Laura llegue a clase ¿Qué sitio crees que sería bueno para ella?
¿Junto a qué compañeros le situaríamos?

¿Qué sería lo primero que le enseñaríamos del colegio? El patio, la clase, la biblioteca...

¿Quiénes podrían ser sus mejores amigos/as?

¿Con quién pasaría los recreos?

¿A qué le gustaría jugar?

Escribe más cosas sobre lo que a nuestra nueva compañera le podría gustar hacer o jugar, como sería...

Anexo IX

Nombre:

Fecha:

Hoy cuando hemos llegado a clase nos hemos encontrado con una nueva persona, ¡es increíble la cantidad de cosas que vamos a poder hacer ahora!

Tenemos tantas ganas de que nos presenten que vamos a comenzar a pensar todo lo que podríamos hacer.



Nuestra compañera se llama Laura, responde a las siguientes preguntas para poder reflexionar sobre cómo le enseñaríamos nuestro colegio, en que zona de clase se sentaría, quién podría ser su amigo, con quién estaría en el recreo, a qué le gustaría jugar...

Cuando Laura llegue a clase ¿Qué sitio crees que sería bueno para ella?

¿Junto a qué compañeros le situaríamos?

Al lado de Willy y Alina.

Porque

¿Qué sería lo primero que le enseñaríamos del colegio? El patio, la clase, la biblioteca...

la clase, la conserjería, el baño.

Nombre:

Fecha:

¿Quiénes podrían ser sus mejores amigos/as?

todas las chicas y algunas chicos
Maria, Alina, Nusta, Wendy, Sara, Peiqui, Willy
y Juan Luis y Florida

¿Con quién pasaría los recreos?

Con las chicas

¿A qué le gustaría jugar?

A saltar a la comba y patear
el balón.

Escribe más cosas sobre lo que a nuestra nueva compañera le podría gustar hacer o jugar, como sería...

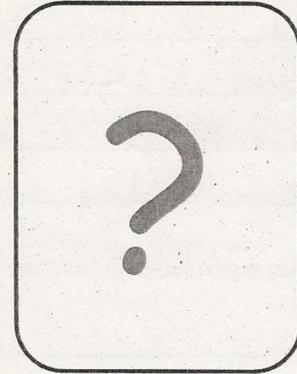
Sería buena, Sincera, un poco tímida,
Compartiría

Nombre:

Fecha:

Hoy cuando hemos llegado a clase nos hemos encontrado con una nueva persona, ¡es increíble la cantidad de cosas que vamos a poder hacer ahora!

Tenemos tantas ganas de que nos presenten que vamos a comenzar a pensar todo lo que podríamos hacer.



Nuestro compañero se llama Mario, responde a las siguientes preguntas para poder reflexionar sobre cómo le enseñaríamos nuestro colegio, en que zona de clase se sentaría, quién podría ser su amigo, con quién estaría en el recreo, a qué le gustaría jugar...

Cuando Mario llegue a clase ¿Qué sitio crees que sería bueno para él?
¿Junto a qué compañeros le situaríamos?

- Con Sarah seguro (Peque) Con Peque
- Con alguien q se porte bien
- Con Willy (xq él es bueno)
- Con Houdo xq a moja

¿Qué sería lo primero que le enseñaríamos del colegio? El patio, la clase, la biblioteca...

Murakami, La clase, Todo el colegio y
después la biblioteca y el salón de actos
El jardín vertical, El patio, El baño

Nombre:

Fecha:

¿Quiénes podrían ser sus mejores amigos/as?

Peiz Houde Sara Dani

Yo yo yo yo

Dani: Nosotros 2 para jugar al fútbol y para defenderlo de los que quieren pegarle. Si le da Houde para hablar con él, un balón a alguien (Juan) y luego Juan le querrá jugar

¿Con quién pasaría los recreos?

Peiz: Yo

Dani Con nosotros

¿A qué le gustaría jugar?

Houde A fútbol, a la comba

Lo chico se ha puesto a jugar a pelear con los chicos

Al pillar pillar al balón prisionero

Escribe más cosas sobre lo que a nuestro nuevo compañero le podría gustar

hacer o jugar, como sería...

Pindar. Jugar al fútbol

"Puede ser un chico pero q lo gusta mas estar con las chicas" (1º ha dicho "¿a mariposa" luego se autocorrige).

Anexo X

Vídeo que recoge todo el proceso de configuración de la instalación en el patio de recreo, anexo externo al documento del TFG (vídeo en carpeta).



Anexo XI

Alumno 1

¿Te ha gustado realizar estas actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado en todas las actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Cuál es la que más te ha gustado? Marca con una X la casilla correspondiente.

Juegos tradicionales	Mario-Laura	Marcamos nuestro patio
		X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

He aprendido como se juega por
canicas y tambien los granalleros
y tambien los trobos

¿Te gustaría poder jugar en el patio de manera diferente? ¿Qué cambiarías?

Si

¿Cambiarías algo o ha habido algo que no te haya gustado de estas actividades?

No

Alumno 2

¿Te ha gustado realizar estas actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
			X	

¿Has participado en todas las actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Cuál es la que más te ha gustado? Marca con una X la casilla correspondiente

Juegos tradicionales	Mario-Laura	Marcamos nuestro patio
X		

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

Saber muchas cosas nuevas

¿Te gustaría poder jugar en el patio de manera diferente? ¿Qué cambiarías?

lo de el patio lo cambiaría por hacer
hacer todos juntos

¿Cambiarías algo o ha habido algo que no te haya gustado de estas actividades?

lo de jugar en el suelo en el
patio

Alumna 3

¿Te ha gustado realizar estas actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado en todas las actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Cuál es la que más te ha gustado? Marca con una X la casilla correspondiente

Juegos tradicionales	Mario-Laura	Marcamos nuestro patio
		X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

Que jugar a estos
juegos me a reflecionado

¿Te gustaría poder jugar en el patio de manera diferente? ¿Qué cambiarías?

No cambiaria nada
porque me encanta mis
amigos y el patio

¿Cambiarías algo o ha habido algo que no te haya gustado de estas actividades?

No cambiaria nada

Alumna 4

¿Te ha gustado realizar estas actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado en todas las actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
			X	

¿Cuál es la que más te ha gustado? Marca con una X la casilla correspondiente

Juegos tradicionales	Mario-Laura	Marcamos nuestro patio
		X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

Sí. Que todos somos iguales

¿Te gustaría poder jugar en el patio de manera diferente? ¿Qué cambiarías?

Sí. Cambiaría que jugaríamos todos juntos

¿Cambiarías algo o ha habido algo que no te haya gustado de estas actividades?

No

Alumna 5

¿Te ha gustado realizar estas actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado en todas las actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Cuál es la que más te ha gustado? Marca con una X la casilla correspondiente

Juegos tradicionales	Mario-Laura	Marcamos nuestro patio
X		

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

jugar con todos

¿Te gustaría poder jugar en el patio de manera diferente? ¿Qué cambiarías?

me gustaría jugar en el patio de
maneras diferente

¿Cambiarías algo o ha habido algo que no te haya gustado de estas actividades?

sí que me gusta las actividades

Alumna 6

¿Te ha gustado realizar estas actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
			X	

¿Has participado en todas las actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
			X	

¿Cuál es la que más te ha gustado? Marca con una X la casilla correspondiente

Juegos tradicionales	Mario-Laura	Marcamos nuestro patio
		X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

Todos somos iguales.

¿Te gustaría poder jugar en el patio de manera diferente? ¿Qué cambiarías?

Si

¿Cambiarías algo o ha habido algo que no te haya gustado de estas actividades?

Me gustaría jugar a fútbol

Alumna 7

¿Te ha gustado realizar estas actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				

¿Has participado en todas las actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				

¿Cuál es la que más te ha gustado? Marca con una X la casilla correspondiente

Juegos tradicionales	Mario-Laura	Marcamos nuestro patio
		

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

Sí. Se aprendido que todas somos iguales
siendo chica o chico.

¿Te gustaría poder jugar en el patio de manera diferente? ¿Qué cambiarías?

Sí. Al lugar de jugar a una cosa
porque no jugar todo a todos los
juegos

¿Cambiarías algo o ha habido algo que no te haya gustado de estas actividades?

No

Alumno 8

¿Te ha gustado realizar estas actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado en todas las actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos.

1	2	3	4	5
				X

¿Cuál es la que más te ha gustado? Marca con una X la casilla correspondiente

Juegos tradicionales	Mario-Laura	Marcamos nuestro patio
		X

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

No ocupamos el mismo espacio en el patio.

¿Te gustaría poder jugar en el patio de manera diferente? ¿Qué cambiarías?

Al fútbol con las chicas

¿Cambiarías algo o ha habido algo que no te haya gustado de estas actividades?

No

Alumna 9

¿Te ha gustado realizar estas actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→no me ha gustado nada y el 5→ Me ha encantado

1	2	3	4	5
			X	

¿Has participado en todas las actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1→nada en ninguno y el 5→ Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Cuál es la que más te ha gustado? Marca con una X la casilla correspondiente

Juegos tradicionales	Mario-Laura	Marcamos nuestro patio
X		

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

¡No lo sé!

¿Te gustaría poder jugar en el patio de manera diferente? ¿Qué cambiarías?

Que los chicos y las chicas jugaran juntos.

¿Cambiarías algo o ha habido algo que no te haya gustado de estas actividades?

~~Si~~ No todo me a gustado mucho.

Alumno 10

¿Te ha gustado realizar estas actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1 → no me ha gustado nada y el 5 → Me ha encantado

1	2	3	4	5
				X

¿Has participado en todas las actividades? Marca con una X la casilla correspondiente siendo el 1 → nada en ninguno y el 5 → Mucho en todos

1	2	3	4	5
				X

¿Cuál es la que más te ha gustado? Marca con una X la casilla correspondiente

Juegos tradicionales	Mario-Laura	Marcamos nuestro patio
	X	

¿Crees que has aprendido algo? De ser así ¿Qué es lo que has aprendido?

Si aprendido que todo sona igual

¿Te gustaría poder jugar en el patio de manera diferente? ¿Qué cambiarías?

que las chicas juegan al fútbol

¿Cambiarías algo o ha habido algo que no te haya gustado de estas actividades?

me gusta lo que he hecho

Anexo XII

Rubrica evaluación actividad docente final

	1	2	3	Comentarios
Las actividades han ayudado a la reflexión en materia de género del alumnado		X		Las reflexiones y discursos muestran una aparente igualdad, pero creo que es importante que las actividades sean las que visibilicen las discriminaciones. Si solo lo trabajamos desde un plano reflexivo a nivel oral será complicado que logremos mejoras
El alumnado se ha mostrado interesado por la temática			X	El alumnado se ha mostrado muy interesado por las actividades, ha participado activamente y ha intentado aplicar lo trabajado a su vida diaria
El curso en el que se ha trabajado es adecuado		X		Creo que es una edad adecuada porque el alumnado es lo suficientemente maduro como para elaborar buenas reflexiones
El tiempo dedicado a las actividades ha sido el adecuado	X			Se ha dedicado todo el tiempo que se ha podido, pero este trabajo abre tantas puertas que podría trabajarse de manera mucho más extendida
Se ha percibido alguna mejora en el patio		X		Se han percibido mejoras, lo que supone un buen comienzo, pero creo si se trabaja de manera continua sería aún más notable
Ha habido una progresiva reflexión a lo largo de las actividades			X	Se ha dado una mejora continua a medida que las actividades artísticas iban cobrando un papel más prioritario y central en el proyecto
Procedería continuar trabajando este tipo de temáticas			X	Lo considero absolutamente imprescindible en vistas de continuar progresando

Opinión general sobre el proyecto ¿Qué se puede cambiar o mejorar?

Las actividades en general han denotado que el alumnado ha mejorado progresivamente, sobre todo en la concienciación de la existencia de un problema y desigualdad real en el patio. Poco a poco han ido percibiendo esas desigualdades, estando esta percepción relacionada directamente con el progreso y vinculación con las actividades artísticas.

Las evaluaciones finales muestran, aunque sea a nivel escrito, que el aprendizaje ha sido que chicos y chicas son iguales. Seguramente si empezásemos a trabajar más sobre el tema volverían a salir a la luz más estereotipos, prejuicios, discriminaciones... pero la verdad es que a partir de este trabajo el alumnado ha ido integrando nuevos juegos, jugar a cosas que antes no jugaban, plantear al resto de compañeros que jugasen todos juntos... algo que denota que este trabajo tiene sentido.

Obviamente la falta de tiempo siempre es un obstáculo, pero dejándola a un lado cambiaría muchas otras cosas. Estas metodologías siempre están abiertas a una reestructuración constante, pero he de decir que como primera toma de contacto me siento muy satisfecha. He tenido la posibilidad de hacer aquello que me gusta, con un grupo de alumnos diverso que me ha planteado innumerables retos.

Creo que este tipo de actividades deberían trabajarse también en cursos más altos, donde las discriminaciones son aún más potentes y salen a la luz con más frecuencia.

Sin embargo, esto no quita para que se trabaje a edades más tempranas, pues cuanto antes se comience a trabajar en este ámbito estaremos proporcionando una mejor educación integra al alumnado.

Como docente en puertas de comenzar una trayectoria profesional, haré todo aquello que esté en mi mano para que todos los alumnos y alumnas que pasen por mis manos trabajen en torno a la coeducación.

