



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Coeducación y deconstrucción de la masculinidad hegemónica a través de la imagen

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR: DAVID CUERVO RODRÍGUEZ

TUTORA: M.^a TERESA ALARIO TRIGUEROS

Palencia, 5 de julio de 2021

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado trata la necesidad de la transformación de la educación hacia la coeducación, como vía fundamental para la educación en igualdad. Para ello, se realizará, en primer lugar, un acercamiento a la conceptualización de la educación y de la coeducación, a las implicaciones del sexismo, el machismo y el androcentrismo en la configuración del currículo y de la escuela, para, después, tratar los estereotipos de género desde la masculinidad hegemónica como promotora de estos, su deconstrucción y su repercusión en la cultura visual, a través del arte y la publicidad. Con ello, se concluye con una propuesta de intervención en el aula, que articula estos elementos y procura el cuestionamiento de los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad.

Palabras clave: Coeducación, estereotipos, roles, género, igualdad, currículo, sexismo, androcentrismo, masculinidad hegemónica.

ABSTRACT

This final degree project addresses the need to transform education towards coeducation, as a fundamental way of educating for equality. Firstly, an approach will be made to the conceptualisation of education and coeducation, to the implications of sexism and androcentrism in curriculum configuration and school structure, to address gender stereotypes from hegemonic masculinity as a promoter of these, their deconstruction and their repercussion in visual culture, through art and advertising. This concludes with an educational proposal, which articulates these elements and seeks to question traditional models of masculinity and femininity.

Keywords: Coeducation, stereotypes, roles, gender, equality, curriculum, sexism, androcentrism, hegemonic masculinity.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS.....	4
3. JUSTIFICACIÓN.....	5
3.1. Relevancia.....	5
3.2. Relación con las competencias del Grado en Educación Primaria.....	6
4. MARCO TEÓRICO.....	9
4.1. Hacia el concepto de coeducación	9
4.2. Coeducación a través de la evolución histórica de la escuela.....	12
4.3. Hacia la eliminación de los estereotipos de género	16
4.4. La imagen como vehículo para la coeducación	21
5. DISEÑO DE INTERVENCIÓN: <i>Nos miramos frente al espejo</i>	29
5.1. Introducción	29
5.2. Destinatarios	30
5.3. Objetivos.....	30
5.4. Contenidos	32
5.5. Competencias clave	33
5.6. Metodología.....	34
5.7. Temporalización y secuenciación de actividades	34
5.8. Evaluación	48
6. CONCLUSIONES	49
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	52
ANEXO I. IMÁGENES UTILIZADAS EN LAS ACTIVIDADES.....	55

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad uno de los principales pilares del debate social y político gira en torno a la igualdad entre hombres y mujeres, ante la cual, por un lado, los movimientos sociales continúan exigiendo medidas que garanticen que esta sea efectiva y, por otro lado, discursos que cuestionan el valor de dicha lucha o que menosprecian sus metas. Frente a ello, resulta evidente que existe una asimetría en las relaciones entre hombres y mujeres, que da lugar a la reproducción de la violencia y de una forma de entender a la persona, que resulta peligrosa.

En el presente trabajo, por lo tanto, se aborda esta problemática, desde el análisis de los modelos hegemónicos de género, los estereotipos y roles que estos dictan, así como los valores y creencias en los que se sustentan; sobre todo, desde el análisis del modelo hegemónico de masculinidad y su influencia en la educación reglada, desde las primeras escuelas hasta la actual escuela mixta. Esto, pues en la reproducción de dichos modelos la educación se presenta como un instrumento fundamental, ya que parte de una sociedad jerarquizada y segregada, sexista y androcéntrica, sobre la cual se articulan los elementos curriculares que se desarrollan en las aulas. Y, con ello, se aborda la coeducación como respuesta necesaria, que propone la deconstrucción de los modelos tradicionales por medio de una educación que elimine todo tipo de discriminación; que promueva un desarrollo integral de la persona; que visibilice a la mujer y le ofrezca referentes femeninos, pero también que busque referentes masculinos alternativos que no reproduzcan los modelos tradicionales de masculinidad; que cuestione y modifique las conductas estereotipadas por el género; que revise la metodologías, prácticas y materiales educativos; que promueva la revisión curricular para eliminar todo sesgo sexista.

Así, se propone el diseño de una propuesta que incida en la deconstrucción de los modelos hegemónicos de género, cuestionando los principios que defiende el modelo masculino tradicional, por medio del arte y la imagen. Arte e imagen, pues actualmente se convive con una cultura visual con la cual se socializa y que encierra en sí símbolos que contribuyen a la reproducción de los estereotipos y roles de género, ofreciéndolos como naturalizados y carentes de intención.

2. OBJETIVOS

En la elaboración de este trabajo, se han planteado como objetivos fundamentales los siguientes:

- Profundizar en el concepto de *coeducación*, a través de la definición de *educación* y sus implicaciones en la educación para la igualdad, así como de las diferencias entre ambos conceptos.
- Exponer los motivos por los cuales la coeducación es necesaria, con el fin de progresar en la eliminación de los estereotipos de género y, así, de fomentar una convivencia basada en la ciudadanía democrática, tolerante, crítica, con la equidad y la inclusión como principios fundamentales.
- Identificar los elementos curriculares (tanto del currículo explícito como del «currículo oculto») que contribuyen a reproducir los estereotipos de género.
- Indagar en la evolución histórica, social y cultural de la educación, por la cual se delimitan aquellos factores que han influido en la perpetuación de una escuela sexista y androcéntrica.
- Establecer los fines específicos que persigue la coeducación.
- Estudiar la construcción de los estereotipos de género a partir de la profundización en los modelos de género hegemónicos, con mayor atención al modelo hegemónico tradicional de masculinidad, por el cual, y por contraposición, se define el modelo femenino hegemónico.
- Estudiar las características del modelo hegemónico tradicional de masculinidad, con especial interés en su manifestación a través del ejercicio de la violencia.
- Establecer los objetivos específicos por los cuales deconstruir los estereotipos de género y, consecuentemente, los modelos de género hegemónicos desde la coeducación.
- Indagar en los procesos por los que los estereotipos y los modelos hegemónicos de género se reproducen, a partir del estudio de la socialización con las imágenes a lo largo de la vida, partiendo de las correspondencias entre el arte y la cultura visual actual en este contexto.
- Diseñar una propuesta de intervención en el aula de Educación Primaria, por la cual trabajar la deconstrucción de los estereotipos de género y el modelo de masculinidad hegemónica, como camino hacia la coeducación.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. Relevancia

El sexismo y, en consecuencia, el machismo constituyen parte fundamental de un problema que la sociedad ha afrontado a lo largo de su historia y que, pese a las transformaciones y cambios que esta ha experimentado, sigue vigente, empleando diferentes mecanismos por los cuales perpetuar y reproducir los principios, valores y creencias que sustentan una relación de poder asimétrica, injusta, irracional y violenta, en la que la mujer queda supeditada al hombre; lo femenino se somete a lo masculino. Una relación que se identifica en todas las etapas de la historia con sus propias características, pero siempre con la violencia contra la mujer como constante.

Este enquistamiento de la raíz del problema sigue percibiéndose en todos los ámbitos de la vida, pública o privada, en la que se reproducen estereotipos y roles adscritos al género. Persisten generación tras generación, gracias a que se sirven de los procesos de socialización que el ser humano desarrolla desde el nacimiento. Al respecto, por un lado, la educación tiene un papel primordial como elemento reproductor, y a la vez es un factor de prevención. En el primer caso, como afirma Marina Subirats (2016) “Desde la educación no se están cambiando los modelos de ser hombre y mujer. Al revés, se están transmitiendo los modelos clásicos de siempre. Y estos roles lo que hacen es perjudicar a los chicos y a las chicas”; en el segundo caso, conforme con los principios que rigen la educación, esta debe proporcionarse de forma que garantice la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, por lo que, de acuerdo con el concepto de *coeducación*, es igualmente una vía tan esencial como irrenunciable para educar a niños y niñas en la deconstrucción de los estereotipos y roles de género, para proporcionarles las herramientas necesarias con las cuales construir una ciudadanía democrática, justa, crítica e igualitaria.

Y una forma de contribuir a este fin es educar en una comprensión crítica de la realidad que viven, a través de la educación de la mirada. Esto es, educar en la comprensión de los simbolismos que repercuten en la reproducción de los estereotipos y roles de género, con los que niños y niñas conviven en la cotidianeidad, y que corresponden a los modelos hegemónicos del género, igualmente en las representaciones que desde el arte y, en general, las producciones de la cultura visual de la sociedad. Educar la mirada supone entender cómo se presentan los estereotipos de

género, las asimetrías y las desigualdades, con el objetivo de aportar las herramientas con las cuales analizarlos, reflexionar críticamente sobre ellos y dar cuenta de la necesidad de deconstruirlos, como proceso que camina a la par que el análisis de las propias conductas, valores, principios y creencias, que sirvan para desenmascarar las prácticas de los modelos de género hegemónicos, y así poder hacer frente al sexismo, al machismo y a la violencia por la que se expresa.

3.2. Relación con las competencias del Grado en Educación Primaria

De acuerdo con las competencias generales definidas por la Universidad de Valladolid, según la *Guía para el Diseño y Tramitación de Títulos de Grado y Máster de la UVA*, para el Grado en Educación Primaria, en relación con el presente trabajo se establece la siguiente relación:

4. *Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación– que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:*
 - a. *Aspectos principales de terminología educativa.*
 - b. *Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.*
 - c. *Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria.*
 - d. *Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa*
 - e. *Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.*
 - f. *Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum.*
 - g. *Rasgos estructurales de los sistemas educativos.*

Competencia fundamental en el proceso de profundización teórica, para este trabajo, por el cual se es capaz de buscar, comprender de forma crítica y dar tratamiento a la

producción específica del ámbito trabajado; para el análisis del currículo, de sus elementos y cómo estos se articulan con los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes edades de la etapa; y para el diseño de una intervención que recoja lo anterior, en una propuesta acorde con lo estudiado en este trabajo.

5. *Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:*

- a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.*
- b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.*
- c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.*
- d. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.*

Por la cual se alcanza la capacidad para identificar el problema respecto con la desigualdad, a partir de los modelos hegemónicos de género y los estereotipos que se derivan de ellos, y así analizar los aspectos que contribuyen a su reproducción; para hacer uso de las conclusiones obtenidas del análisis crítico de estos elementos y poder elaborar una propuesta que dé respuesta a la problemática que suscitan, mientras se implica a los diferentes agentes involucrados, desde el ámbito educativo y social.

6. *Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:*

- a. *Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.*
- b. *Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.*
- c. *Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.*

Gracias a la cual es posible el tratamiento de la información obtenida por medio de la observación, la investigación y la revisión de documentación, en torno al campo específico de la coeducación.

6. *Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:*
 - a. *El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.*
 - b. *El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.*
 - c. *La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.*
 - d. *El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.*

- e. *El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.*

Competencia primordial, ya que trabajar en torno a la coeducación, a partir de la deconstrucción de los estereotipos de género, constituye una forma de expresión del compromiso con una educación justa, democrática e igualitaria, que provea de las herramientas necesarias a niños y niñas, como fomento de los valores de democracia, tolerancia, respeto, solidaridad, inclusión y equidad, así como del rechazo a la discriminación, la segregación y la violencia.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Hacia el concepto de coeducación

A lo largo de la historia de la educación, ante el reto de aportar una definición que recoja todo lo que recoja todas las consideraciones que se hacen sobre ella, se ha evidenciado la dificultad existente para ofrecer una definición de carácter integral. Sea, por ejemplo, la definición dada por uno de los grandes pensadores de la historia, Immanuel Kant, que puede encontrarse en diferentes textos y medios, por ejemplo: “*La educación tiene por fin el desarrollo en el hombre*”. Es, por tanto, un acto consustancial al ser humano y necesario por sí mismo, pues, como afirma el pensador, “*únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre*” y ya que “*el hombre es la única criatura que ha de ser educada*”, al tratarse de un rasgo diferenciador de nuestra especie. Una aproximación al concepto de *educación* que resulta interesante por lo que encierra en sí, más allá de toda disertación filosófica y epistemológica que pudiera surgir de su estudio. Y es que, las alusiones que se refieren a la educación del ser humano se remiten siempre a una figura: *el hombre*.

Definición que no resulta inocente y que es deudora de una ideología y de una forma de comprender la realidad. A lo largo de la historia de la humanidad, esta se ha escrito y contado desde la perspectiva dominante, desde una jerarquía establecida sobre la dialéctica entre grupos humanos que dominan y grupos humanos que son dominados. Así, Subirats (2013) señala cómo el androcentrismo ha dominado a lo largo de los siglos

en todas las dimensiones de la cultura, de forma que el hombre se convierte en centro en torno al cual orbita todo acontecimiento que parte de la acción humana. De esta manera, es la historia de la masculinidad la que se identifica como la historia misma.

En este sentido, la educación que se debe a su tiempo acompaña a la narrativa histórica; la educación, en su complejidad, puede ser referida como el proceso por el cual se transmite a las generaciones posteriores todo rasgo cultural que, en el seno de una sociedad, se consideran necesarios para desenvolverse en ellas (Subirats, 2013), en correspondencia a lo que dicha sociedad espera de sus integrantes. Labor desarrollada tanto por la educación recibida en el seno familiar, como, posteriormente, por la “educación formal”, institucionalizada en los centros escolares, y en el que los procesos de enseñanza y aprendizaje se articulan según lo que se considere necesario, conforme a la edad a la que se dirige, y de acuerdo con lo establecido por las personas responsables de legislar en torno a dicha educación (Subirats, 2013). Educación que emana de la sociedad a la que se debe, de una cultura particular, edificada a lo largo de la historia, y que, por lo tanto, también sufre la impronta del androcentrismo.

Esta estrecha relación, que se establece entre la educación y la sociedad en cada tiempo histórico, se ve, en todo momento, marcada por el sexismo y, en consecuencia, por el androcentrismo, es decir por la jerarquización y categorización de las personas según su sexo: lo masculino es más valorable que lo femenino. Este es el contexto de una sociedad capitalista, a la par que patriarcal –el hombre como líder y autoridad– organizada para mantener el dominio de lo masculino sobre lo femenino (Subirats y Brullet, 1988). Al respecto, en el análisis del currículo que estructura el sistema educativo aún se identifican elementos que contribuyen a la reproducción de una forma de entender qué es ser hombre y qué es ser mujer, y que corresponde a la reproducción de los modelos hegemónicos del género, tanto masculino como femenino, que dan lugar a la perpetuación de la segregación y de la desigualdad en la sociedad, así como a la prevalencia de los estereotipos de género.

Así, la toma de conciencia sobre un modelo educativo no igualitario, regido por estereotipos de género que influyen negativamente en niños y niñas, ha llevado a replantear cómo ha de ser la educación. Y es en este proceso en el que comienza a nombrarse a la *coeducación*. Junto a los cambios que experimenta la sociedad en su estructura y organización, la mujer logra que le sean reconocidos derechos y libertades

hasta entonces reservados para el varón; el ingreso de las niñas y jóvenes al sistema educativo o la incorporación de la mujer al mundo laboral, hicieron necesaria una educación formal similar a la recibida por el hombre, que terminara con la segregación por sexos (Subirats, 2013), que se extiende a la revisión de los espacios físicos y a los elementos curriculares. Aparece con ello la *escuela mixta* como una forma de “repensar” la educación, erróneamente considerada como *coeducativa* ya que, de acuerdo con Subirats (2013), esta se ha limitado a generalizar los contenidos de las materias impartidas en los colegios de niños, considerados saberes necesarios y universales, de manera que todo lo impartido en las escuelas femeninas ha desaparecido del currículo, incluso en la actualidad; fue despojado de su valor y la cultura que lo acompañaba, ocultada y silenciada.

A propósito del significado de la *coeducación*, Blanco (2007) apunta:

Coeducar es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia, y que al hablar de coeducar la referencia son tanto las niñas como los niños, aunque de diferente modo. [...] coeducar, para las niñas no puede significar tomar como referente válido el que ya tenían los niños. Y para los niños, significa repensar el que tenían asignado (y que, más allá de que se pueda ver como más "ventajoso" que el de las niñas, no por eso deja de ser también un mandato, una imposición). Coeducar es educar fuera del modelo dominante, el simbólico patriarcal, no reconociéndolo como fuente de sentido; y eso significa que tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos. (Blanco, 2007).

Según lo expuesto, *coeducar* significa, por un lado, deconstruir unos modelos sociales de comportamiento que radican en la justificación del género y que son base fundamental de la problemática social de nuestros tiempos; que tiene su haber en la reproducción y el arraigo de los modelos hegemónicos y de los estereotipos de género. Por otro lado, significa que la forma en que se educa y en lo que se educa debe ser objeto urgente de una profunda revisión, que se cuestione la diferencia de valores, sentimientos, emociones, intereses y necesidades en que se educa a hombres y mujeres y, sobre estos, eliminar aquellos que son constituyentes de una cosmovisión androcéntrica y patriarcal; eliminar principios, valores y conductas que abocan a una

vida violenta y ajena a algo tan inherente al ser humano como es el sentir y el ser conscientes de forma racional de tal efecto. Coeducar implica educar en la igualdad efectiva de oportunidades y en la eliminación de cualquier sesgo, distinción o discriminación motivada por el hecho de ser hombre o de ser mujer, al tiempo que se elimina, a su vez, todo estereotipo o atribución que contribuya a la creación de modelos de género hegemónicos, que sirven como justificación de prácticas opresoras, y que limitan la concepción de otros modelos no normativos con libertad.

4.2. Coeducación a través de la evolución histórica de la escuela

Con el objeto de profundizar más en cómo se evidencia el discurso androcentrista en la escuela, cabe realizar una sucinta revisión a su desarrollo como expresión institucionalizada de la educación, y que, según Tomé (2002) y Subirats y Brullet (1988), sitúan su origen en torno al siglo XVIII, con los grandes cambios sociales, políticos, económicos y culturales que acompañaron a los procesos revolucionarios que marcaron la transición del Antiguo Régimen a las sociedades modernas, para dirigirnos al escenario más próximo a nuestra realidad, que supone la escuela entre los siglos XIX y XXI, en España.

La escuela segregada: siglos XVIII y XX

De acuerdo con las referencias que aportan Tomé (2002) y Subirats y Brullet (1988), la escuela puede situar su origen en torno al siglo XVIII. Los grandes procesos que significaron la Revolución Francesa y la Revolución Industrial marcan un cambio en la estructura social, la aparición de nuevos modelos económicos, y el cuestionamiento del sistema de valores, principios y creencias en que se justificaba el Antiguo Régimen. En este sentido, se torna necesaria la institucionalización de la educación en las escuelas, para hacer frente a los nuevos retos, ante la obsolescencia de los métodos de transmisión de los oficios. Sin embargo, se trata de una escuela dirigida a la instrucción de los niños.

Cabe señalar que, en esta época, la gran importancia del *Émile*, de Rousseau, que aparece como tratado pedagógico de trascendencia sin parangón en el ámbito de la educación, y que ha sido base fundamental de la articulación de la educación, y que situaba la lógica masculina por encima de la femenina (Tomé, 2002). Según apunta Fuster (2007), en la obra del *Émile*, Rousseau establece una complementariedad jerarquizada entre el hombre y la mujer; en su obra, naturaliza la supeditación de la mujer a la autoridad del hombre, a través de las figuras de Sofía y Emilio,

respectivamente. Pese a que considere que no existe una superioridad biológica de un sexo respecto del, justifica esta jerarquización en términos de la razón: es esta la que diferencia a hombres y mujeres; la razón masculina es superior a la femenina y, por ello, la educación debe ser solo para el hombre. En su pedagogía, Rousseau reservaba a la mujer el papel de acompañante del hombre; educarlas como a los hombres supondría un perjuicio para ellas. Así, Sofía habría de someterse a la autoridad de Emilio y dedicarse a él en todo su ser, de tal forma que «*La mujer está hecha para ceder al hombre y para soportar incluso su injusticia*».

Esta concepción de la dialéctica entre hombres y mujeres marcará la educación escolarizada, incluso, durante el siglo XIX, cuando los cambios económicos promovidos por la consolidación de la Revolución Industrial hicieron necesario la educación tanto de hombres como de mujeres para las nuevas profesiones que emergían en la sociedad del capital. Educación que dio lugar a escuelas segregadas: escuelas para niños y escuelas para niñas, con un currículum claramente diferenciado y estereotipado. En España, pese a las breves experiencias coeducativas de la II República, durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, durante la dictadura franquista, la escuela seguirá promoviendo y justificándose en la jerarquización de unos modelos de género hegemónicos.

La escuela mixta: siglos XX y XXI

Ya en el siglo XX, en España, con el fin de equipararse al resto de Europa, en la última etapa de la dictadura, de corte tecnócrata, se aprueba la Ley General de Educación (LGE), en 1970, que procuró el comienzo de la escuela mixta, en la educación pública, para afrontar una sociedad que experimentaba nuevas transformaciones, y en la que la mujer se incorporaba al mercado laboral; la escuela privada tardaría más en eliminar la segregación por sexos. Ley en la que, *a priori*, se especificaba el mismo currículum para ambos sexos, así como la obligatoriedad de la enseñanza primaria hasta los catorce años. Más tarde, ya en plena democracia, en 1990, se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que ahonda en este proceso; los cambios de signo político en la última década del siglo XX, y durante las primeras de este presente siglo XXI, darán lugar, por otro lado, a diversas leyes educativas y a un amplio debate sobre su ejecución y aplicación, que implicarán de igual manera el camino hacia la coeducación.

La escuela mixta, en este proceso, cabe señalar, ha tendido a ser tratada como homóloga a la escuela coeducativa, pero, sin embargo, esto se traduce en un error con grandes implicaciones (Subirats, 1988; 2010). Así, algunos hechos que han llevado a tal equívoco son:

- a) La unificación de los currículos masculino y femenino, que precedieran al actual currículo, realmente impone la visión androcentrista del mundo y de la realidad, bajo la premisa de que dicho currículum adquiere la forma neutra en tanto que garante de la igualdad de oportunidades para niños y niñas, futuros y futuras ciudadanas que, sin embargo, se incorporarán, en la sociedad del capital, a un mercado en el que preponderan los valores masculinos.
- b) De esta manera, aunque no se encuentre un currículum sesgado como se hallara en épocas pasadas, la discriminación adquiere formas más sutiles para surtir su efecto. Desde una clara jerarquía en los colegios, al uso del lenguaje o la confección y diseño de los materiales escolares, que siguen reproduciendo de manera subrepticia los caracteres conductuales y psicológicos que contribuyen a la construcción de géneros diferenciados. Géneros que se muestran continuistas con la dialéctica entre un género dominante (masculino) y un género dominado (femenino).
- c) Por tanto, si bien la escuela mixta ha contribuido a la socialización de niños y niñas en el mismo espacio en los mismos tiempos, los efectos del currículo seleccionado y cómo este se articula no logra romper con las diferencias entre géneros que se observan en la dimensión social, externa a la escuela (aunque dentro de esta, también), tanto en el momento en que se incorporan a ésta, como cuando han de afrontar las dinámicas de la sociedad como personas adultas.

Así, el análisis de cómo se materializa el currículum puede aportar una perspectiva más concreta de cómo la actual escuela mixta no es, por sí misma, garante de la coeducación. En primer lugar, **sobre el currículo explícito**, la forma más habitual de encontrar los contenidos curriculares en el sistema educativo remite al análisis, a su vez, de los libros de texto que los recogen, secuencian y desarrollan con la propuesta de diferentes actividades, de acuerdo con la legislación vigente que los regula. Y han sido estos el objeto de estudio sobre cómo son tratados dichos contenidos, en los que se evidencia, como apunta Subirats (2010) que lo siguiente:

- a) Como un sutil mecanismo de reproducción de la visión androcéntrica, el empleo del lenguaje sigue siendo preponderantemente masculino, es decir, que el género gramatical masculino es aún empleado como universal.
- b) Los enunciados plantean situaciones que se aproximan con mayor frecuencia a la cotidianeidad vivida por los hombres, y que alejan a las mujeres de dichas situaciones, como si no pudieran protagonizarlas.
- c) Gráficamente, la presencia de la mujer sigue siendo menor. En un estudio realizado por Terrón y Cobado-Delgado (2008), al analizar libros de texto destinados a Educación Primaria, de tres editoriales diferentes, se observó que la presencia femenina se limitaba al 35,6% de las imágenes en las que aparecía como protagonista, frente al 44% en las que aparecía un hombre (un 20,4% fueron determinadas como ambiguas).
- d) El tratamiento de las mujeres y sus aportaciones a diferentes campos y disciplinas resulta minoritario en relación con las figuras masculinas, y que, igualmente, reciben un tratamiento diferenciado. Se cita a un 5% de mujeres, frente a un 95% de hombres, en libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria, según el estudio realizado por Nieves Blanco (Blanco, 2000, en Pérez y Gargallo, 2008), en un resultado ilustrativo del tratamiento educativo que se ofrece a la figura de la mujer.

Sobre el currículo oculto, en la práctica pedagógica, las manifestaciones de las conductas sexistas y segregadoras han tendido a convertirse en sutiles expresiones de lo que docentes ya hubieran aprendido en el proceso de construcción de su persona y que, en consecuencia, trasladan a su actuación en los espacios de la escuela, como es el aula. A este respecto, se pueden señalar:

- a) El dominio de lo masculino en los ámbitos, que parte desde la ocupación de los cargos de gestión y autoridad por una mayoría masculina, hasta las interacciones que se desarrollan en el aula los y las docentes con niños y con niñas, y que comienzan a marcar la jerarquización de los géneros (Blat, 1994).
- b) En relación con las interacciones, el estudio realizado por Subirats y Brullet (1988), muestra claras diferencias en cómo se producen los intercambios e interacciones verbales, con una mayor frecuencia de interpelación, número de palabras o frases que regulan el comportamiento dirigidas a los niños, con una

mayor presencia de verbos que apelan a la interacción o de adjetivos que se dirigen.

- c) Ello se correlaciona con las interacciones iniciadas por niños y niñas. Dicho estudio concluía con una menor participación de las niñas en el aula, en comparación a la participación de los niños.
- d) Uso preponderante de los espacios (físicos) de los centros escolares por los niños, como sucede en los patios (Tomé y Subirats, 2007)
- e) Por último, las formas en que los y las docentes calificaban el comportamiento y la conducta de niños y niñas seguía atendiendo a estereotipos de género.

Estas prácticas conducen a la reproducción de géneros prescriptivos, que parten de una cosmovisión androcentrista, que arraiga en educadores, educadoras y educandos, y que conducen a la reproducción cíclica de esta problemática.

4.3. Hacia la eliminación de los estereotipos de género

A tenor de lo expuesto, cabe realizar una reflexión acerca de los cambios que debieran acompañar a un proyecto coeducativo. Como todo cambio social, requiere asimismo que los agentes implicados en ella participen de forma activa, pero, sin embargo, la cosmovisión androcéntrica, que se manifiesta en contradicciones entre los objetivos de una educación por la igualdad efectiva y una sociedad, atiende a categorías de género y justifica en estas el dominio de un género sobre otro. Con ello, es necesario, en este contexto, dedicar tiempo al estudio de los géneros y a discutir sobre la eliminación de sus estereotipos como parte fundamental del camino hacia la *coeducación*. De acuerdo con Lomas (2005), se pueden señalar los estereotipos como constructos socioculturales, que definen una imagen o idea convencional y prejuiciosa, a la par que superflua y simplista, de cómo un hecho debe ser y que en los términos del género definen al «hombre» y a la «mujer». Estereotipos que constituyen una dicotomía de categorizaciones peyorativas y excluyentes, de forma que lo que define una categoría también define a otra por contraposición. Véase, por ejemplo, la relación asimétrica que se establece entre las consideraciones que parten del convencionalismo social frente a las conductas y a lo que se considera para cada género, respecto de ellas (tabla 1).

Tabla 1*Cómo funcionan los estereotipos de género*

Cuando alguien se comporta así	Si es niña se dice que es...	Si es niño se dice que es...
Activa	Nerviosa	Inquieto
Insistente	Terca	Tenaz
Sensible	Delicada	Afeminado
Desenvuelta	Grosera	Seguro de sí mismo
Desinhibida	Pícara	Simpático
Obediente	Dócil	Débil
Temperamental	Histérica	Apasionado
Audaz	Impulsiva, actúa sin pensar	Valiente
Introvertida	Tímida	Piensa bien las cosas
Curiosa	Preguntona, cotilla	Inteligente
Prudente	Juiciosa	Cobarde
Si no comparte	Egoísta	Defiende lo suyo
Si no se somete	Agresiva	Fuerte
Si cambia de opinión	Caprichosa, voluble	Capaz de reconocer sus errores

Tomada de Vázquez, N. (2001). *El ABC del género*, El Salvador: Asociación Equipo Maíz.

La masculinidad hegemónica

En este sentido, Subirats (2010) apunta que, frente a los estudios relativos al género femenino, con una trayectoria que se desarrolla desde la década de los setenta, del siglo XX, los estudios sobre el género masculino (*men's studies*) presentan un ritmo de progreso más lento, que comienza en la década de los noventa del mismo siglo. Y,

quizá, por esto, amén de la cómoda posición dominante del hombre, este apenas ha llegado a considerarse igualmente víctima de su propio constructo, lo que provoca que la lucha por la igualdad sea asimétrica. Esto, dada la prevalencia de una masculinidad reaccionaria ante cualquier transformación que haga peligrar su posición dominante y que Bonino (2002) denomina *modelo masculino tradicional hegemónico* o *masculinidad hegemónica*.

Una masculinidad naturalizada a través del discurso que el hombre ha ejercido en la historia y que se ha impuesto como la única legitimada socialmente. Un constructo que hace propiedad del hombre todo lo que es valioso para dicha cultura, que es concebido como cualidad de lo puramente humano y que establece una clara diferencia con lo que no es hombre. Sin embargo, pese a parecer algo monolítico e impermeable, los hombres que mantienen este modelo, salvo sectores minoritarios que siguen defendiendo el modelo de tradicional y que parece estar resurgiendo, han experimentado cambios en el desarrollo de dicha masculinidad, de acuerdo con las transformaciones sociales, bajo la premisa de mantener su dominio. Transformaciones pese a las cuales sigue construyendo una sociedad sexista.

Como se apunta, al referirse a un constructo cultural y social, se sustenta en un sistema de valores, principios o creencias, que articulan la normativa del género masculino, delimitando lo que es hombre y lo que no es hombre (es decir, lo que es mujer y lo que asumen aquellos hombres que no llegan, conforme con estas creencias, a serlo) que pueden resumirse, según Bonino (2002), en las siguientes:

1. La autosuficiencia prestigiosa, que dicta a todo hombre que debe ser independiente y ostentar poder sobre todo lo que le rodea, como protagonista y razón de lo que sucede, con lo que se fomenta el individualismo más egocéntrico.
2. La belicosidad heroica, que somete todo poder al ejercicio de la violencia; como ser poderoso, se le exige el uso de la violencia para exhibir de su fuerza y valía, y como vía para proteger su dominio. Así, se promueven la competitividad, el sacrificio, el sufrimiento, el riesgo, la seguridad en uno mismo, etc., como expresión de lo masculino, a costa de la propia integridad y de los efectos de la hostilidad que se ejerce sobre el otro.

3. El respeto al valor de la jerarquía, como creencia que continúa con la promoción del papel predominante del hombre en lo público y en lo privado. La propia masculinidad hegemónica ejerce y fomenta una jerarquía, enalteciendo símbolos a los que aspirar o a los cuales someterse. Así, por un lado, la obediencia es una cuestión axiomática que conlleva la interiorización de conductas que se aceptan sistemáticamente. Por otro lado, se motiva el ideal de sobresalir por encima del resto y, con ello, la justificación de la humillación del sumiso. Igualmente, en este alarde de autoridad, surgen los ritos de introducción a la masculinidad del adulto, en los que se propugna la jerarquía entre hombres.
4. La superioridad sobre las personas que consideradas no masculinas (las mujeres y otros hombres que no siguen la masculinidad normativa). Creencia que condensa en sí lo que las tres anteriores promueven, y que se expresa en la autoridad y la diferencia de lo masculino sobre lo que no es masculino –la mujer– o «menos masculino». Se naturaliza la superioridad del hombre sobre la mujer, la heterosexualidad y el control de la sexualidad femenina (Bonino, 2002). Una atribución que el hombre se hace a sí mismo, para sustentar la sociedad patriarcal y los constructos de género polarizados, donde todo lo que no se enmarca en estas creencias es rechazado y categorizado como “no masculino”.

Sambade (2010) señala cómo esta identidad masculina se expresa por medio del ejercicio de la violencia, para hacer frente a la pérdida de control y autoridad, ante todo, sobre las mujeres, debido a la crisis que esto produce en el sistema de creencias que sustentan el modelo de masculinidad hegemónica, y que da lugar a lo que denomina *pragmática del control*. Así, la violencia de género (como forma de violencia específicamente masculina, ejercida contra la mujer) o la violencia ejercida sobre uno mismo (a través de conductas autolíticas), la violencia contra otros hombres considerados “diferentes” tienen su haber en el mantenimiento de este modelo. Violencia cuyo ejercicio e instrumentalización para el mantenimiento del poder y el dominio de lo masculino, según Salazar (2018), se ha convertido en una seña de identidad masculina que se perpetúa mediante el proceso socializador en el que nos sumergimos desde el nacimiento.

La eliminación de los estereotipos de género

Esta diferenciación genérica, por tanto, trasciende al ámbito educativo. La hegemonía de la subjetividad masculina puede evidenciarse, por ejemplo, en los cargos directivos, copados por el hombre, en los valores que se promueven del “buen alumno, en el uso del lenguaje, en la selección de los contenidos curriculares o en el diseño los materiales didácticos, que enaltecen lo masculino y ocultan lo que «no es masculino».

Díez (2015) considera que uno de los grandes retos de la educación para la igualdad conlleva la deconstrucción de los modelos de género; no solo la superación de los estereotipos femeninos, sino el cuestionamiento y superación de los estereotipos masculinos. Ello, por su implicación en el éxito de un modelo coeducativo que sea alcanzado gracias a la participación de ambos agentes, llevaría a evitar las consecuencias la reproducción de la masculinidad hegemónica en el aula, como son la violencia de género, el sexismo o la homofobia. Así, entre los objetivos que debieran plantearse, en un contexto coeducativo, se encuentran:

1. La eliminación de la subjetividad masculina que procede del modelo masculino hegemónico, ya que en él radica toda atribución estereotipada de lo que es un hombre y, por definición, de lo que no es un hombre, de la femineidad hegemónica y la subjetividad que surge de esta.
2. La educación en el reconocimiento, crítica y rechazo de las desigualdades que someten a la mujer a la autoridad del hombre; de los mecanismos por los que se reproduce la creencia supremacista del hombre.
3. La educación en el reconocimiento, el rechazo, la oposición y la crítica a la violencia, se exprese como se exprese.
4. La revisión los modelos que se ofrecen a niños y niñas; figuras masculinas que no reproduzcan el modelo de héroe y el belicismo como su escenario predilecto, al tiempo que se educa en el análisis crítico de estos elementos; la educación en los saberes, valores y principios que se atribuyen tradicionalmente a las mujeres; visibilizar a las figuras femeninas, su historia y contribuciones.
5. La educación emocional de los niños, con el fin de que no se conviertan en hombres que repriman sus emociones y sentimientos; incidir en la naturalidad y necesidad de estos, en cómo reconocerlos en uno mismo, en los demás y a gestionarlos de forma efectiva y funcional, sin rehuir de ellos. Correlativo a ello,

educar en las diferentes formas en que se experimenta el amor y que no coincidan con la heterosexualidad normativa.

6. La promoción el trabajo cooperativo, como base para el desarrollo de la corresponsabilidad. Junto a ello, educar en el cuidado de los demás, aparte de en el cuidado de sí mismos y mismas.
7. La educación en el lenguaje inclusivo, promoviendo un contexto de equidad, democracia y respeto.
8. El fomento del cambio de actitudes en los referentes más cercanos a los niños y niñas, ya que también ejercen su influencia en la reproducción del modelo de masculinidad hegemónica o en su freno.
9. El rediseño de las políticas educativas, con el fin de que estas no supongan otra vía para reproducir la hegemonía masculina, por lo que debe contar con la participación necesaria de las mujeres y de la atención a sus demandas.
10. La garantía de que se ofrecen experiencias suficientes, a lo largo de todas las etapas educativas obligatorias y no obligatorias que permitan la deconstrucción de los estereotipos de género, y que posibiliten la evaluación continuada de cómo se desarrollan las relaciones interpersonales e intrapersonales, que puedan favorecer u obstaculizar esta meta.

Objetivos que por sí no son suficientes, pues requieren de una base sobre la cual comenzar a levantarse, y que pasa por la toma de conciencia de que el hombre deberá renunciar a una serie de privilegios y poderes que, por otro lado, no hallan una justificación racional, pese a los intentos de naturalizarlos; de que un cambio de orden social –y, consecuentemente, del cuestionamiento al control totalitario que ejerce– debe comenzar a gestarse para que esto sea factible.

4.4. La imagen como vehículo para la coeducación

Aquí, corresponde reflexionar sobre una cuestión concreta: ¿cómo trasladar los principios coeducativos a la práctica docente en el aula, para afrontar los retos y la problemática que surgen de los modelos hegemónicos masculino y femenino? Previamente, cabe señalar una serie de aspectos que deben ser tenidos en cuenta.

El papel de los medios de comunicación

A lo largo de la vida toda persona aprende del mundo que le rodea por medio de diferentes mecanismos, en un proceso en el que lo aprendido se incorpora al conjunto de

conocimientos que ya se poseen, transformándolos, ampliándolos o modificándolos, de manera que estos se cargan con la subjetividad de la persona, que actúa de forma coherente a la misma. En este sentido, los modelos hegemónicos del género son aprendidos, incorporados a los conocimientos que se poseen y manifestados en las conductas que se espera que se desarrollen, de acuerdo con cómo se comprende el género.

En este proceso bidireccional e interdependiente tiene gran importancia la «*mirada*». En la sociedad contemporánea la persona se encuentra cara a cara con lo que lo que Lomas (2005) denomina *industrias de la realidad*, es decir, con un conglomerado de producciones audiovisuales que reproducen realidad por la que se promueve la normalización una visión concreta de esta, que generalmente corresponde a la subjetividad hegemónica: en la sociedad actual, una subjetividad masculina, androcéntrica y sexista.

Desde el nacimiento, se convive con multitud de imágenes que integran una representación del mundo subjetiva y aparente, pero que es aprehendida en la representación que se hace de ella y que contribuye a su configuración. Dicho de otro modo, a lo largo de la vida y ya desde temprana edad, se mantiene contacto con imágenes que, por un lado, transmiten una forma de concebir la realidad –cultural, social y política– que atiende a los estereotipos de la masculinidad y de la feminidad hegemónicas; bajo nuevas formas se promueven conductas, hábitos, creencias, valores y principios continuistas con la reproducción de dichos géneros predominantes. Véase, por ejemplo, el vídeo “*Niños vs. moda*”, de Yolanda Domínguez (2015), en el que niños y niñas describen imágenes publicitarias protagonizadas por mujeres, por hombres o por hombres y mujeres, de forma que:

- Las mujeres son descritas con calificativos y valoraciones como *débil, enferma, borracha, sola, triste, con miedo, con hambre, relacionada con la droga*”, etc.
- El hombre, con atribuciones como “*héroes, felices, preparándose para la universidad, hombre de empresa, pensativo*”, etc.
- Las relaciones de hombres y mujeres son descritas en términos de dominación del primero sobre la segunda.

Al visualizar el vídeo Yolanda Domínguez, algunas descripciones pueden resultar extrañas en tanto a la falta de correspondencia entre el contexto de la imagen, la

expresión de los y las modelos, o al respecto con las relaciones que se establecen entre las personas que figuran en la imagen, pero aquellas advierten de cómo niños y niñas que aún no han asimilado los modelos de género dominantes ya identifican algunos de sus rasgos; sobre lo que para ellos y ellas significa ser un hombre y ser una mujer. Cuestión que no se limita a las imágenes fijas, sino que también se puede apreciar si se analizan los programas televisivos más *-a priori-* inocentes (puede realizarse el ejercicio con programas informativos, educativos o de entretenimiento), series, películas o anuncios, por mencionar algunos formatos, y en los que interviene también la masculinidad desde el texto.

El género en la imagen

Aunque se hayan referido las imágenes en los medios de comunicación, este tratamiento del género en las representaciones gráficas cuenta ya con largo recorrido histórico. Esto, cabe recalcar, no es una cuestión ajena al asunto que aquí se trata, pues si se analizan las obras artísticas, de artistas masculinos con mayor reconocimiento histórico, también se evidencia una representación de la realidad en la que se plasma la subjetividad de quien obra la pieza, que recoge los constructos sociales y que se trata de una representación iconográfica con valores en que se promueven la masculinidad y la feminidad hegemónicas. Alario (2002) recoge cómo, a lo largo de la historia del arte se refleja claramente el sexismo en unas figuras masculinas y femeninas estereotipadas. La mujer se convierte en objeto, destacando la sumisión, la emoción, el sentimiento, la debilidad, y poniéndola en relación con naturaleza. La mujer es representada como objeto pasivo (expresado mediante su representación tendente a la horizontalidad), sumiso y como encarnación de los sentimientos y las emociones, se le atribuyen una relación directa con distintas partes que conforman la naturaleza: la mujer-vegetación, la mujer- agua, la mujer-tierra (símbolo de fertilidad), la mujer-animal (símbolo de virtudes y de vicios), la mujer- luna (símbolo de lo irracional) entre otros. Mujer – Naturaleza.

Resulta expresiva la coincidencia entre estos estereotipos que encontramos en las representaciones artísticas de la feminidad y las que Marian L.F. Cao y Pérez Gaudi (1996) establecen refiriéndose a la publicidad:

“Así como el hombre se presentaba como dominador frente a la naturaleza, la mujer es la naturaleza en sí misma, a veces oculta, a veces incógnita, las más de las veces dispuesta a ser conquistada”

Un ejemplo de la transformación de la mujer en objeto es la obra de Tintoretto (1552-1555), *Susana y los viejos* (figura 1). En ella se pueden trazar diferencias entre la figura femenina y las figuras masculinas que aparecen en ella: por un lado, la mujer se presenta desnuda y medio tumbada en un arbusto sobre una fina tela. Aparentemente no muestra oposición ante sus agresores, se la presenta como objeto erótico para placer de los hombres del cuadro y de los ojos del espectador. Es el objeto de contemplación y de tentación; por otro lado, los hombres son ancianos y van vestidos. Incluso el de la derecha pareciera mostrar asombro por la falta de pudor, mientras el de la izquierda toca (suavemente) el pecho de la joven, que se muestra indiferente. Los hombres que representan lo racional y el control de las pulsiones, caen frente a la tentación, mientras la joven Susana, más que una mujer agredida aparece como objeto de perdición para el varón.



Figura 1. Susana y los viejos. Tintoretto, J. R. (1552-1555). Museo del Prado. Fuente <https://bit.ly/3iuNyrQ>. Acceso 23-05-2021

Tradicionalmente en las representaciones artísticas a lo largo de la historia la mujer simboliza lo natural, lo frágil, lo irracional y primario, mientras el hombre suele ser símbolo de lo civilizado, la cultura y la razón, del control y del dominio. Por ejemplo, en su obra *Le Déjeuner sur l'Herbe* (figura 2), Manet (1863) incide en esta dialéctica de opuestos: en un mismo escenario, los hombres se mantienen vestidos como signo de cultura, ellos eran hombres de su tiempo que hablan entre sí. Por el contrario, la mujer

que aparece en primer plano está desnuda y la del fondo con una simple camisa para bañarse. Ellas están ahí como objeto de contemplación, aunque la mujer desnuda también mira descaradamente al espectador. Se manifiesta, una vez más, el trato asimétrico que se da al hombre, cultura, razón y dominador de lo que le rodea, mientras que la mujer es objeto de tentación, de lo primario, de lo irracional y del dominio del varón.



Figura 2. Desayuno sobre la hierba. Manet, E. (1863). *Le Déjeuner sur l'Herbe*. Historia Arte. Fuente <https://bit.ly/3wcUJd>. Acceso 23-05-2021

Sin embargo, esta reducción de la mujer al objeto de admiración por el hombre y su deshumanización no se produjo únicamente a épocas pasadas, sino que llega a las vanguardias. La representación de la mujer como objeto llega a su extremo en el surrealismo, con obras como *Filosofía para el dormitorio* de Magritte, que reduce el cuerpo femenino a su mínima expresión, limitada a los genitales y a los pechos (figura 3).

Todas estas obras, y otras con contenidos semejantes en el tratamiento asimétrico de los personajes femeninos y masculinos, forman parte del patrimonio universal que se

muestra en los grandes museos, institución que representa la autoridad para el público no especializado. La información que ofrecen los museos (cartelas, folletos, etc.) no suelen ofrecer una relectura alternativa desde la perspectiva de género. Podemos pensar que esto poco tiene que ver con el alumnado de Educación Primaria, pero es en esta etapa donde entran en contacto con los museos y algunas obras de arte, por lo que podemos aprovecharlas para trabajar sobre los estereotipos de género.

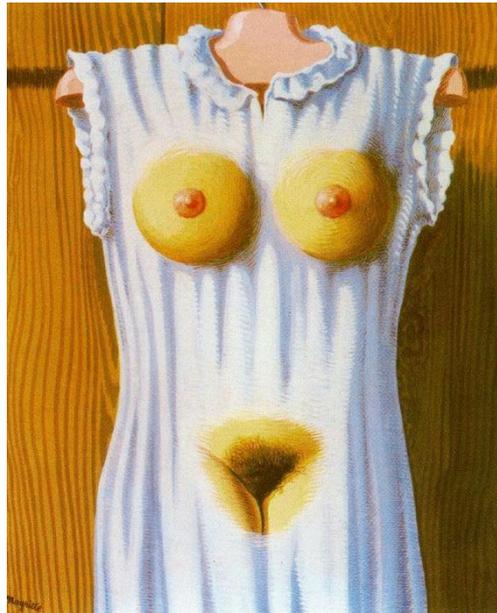


Figura 3. Filosofía para el dormitorio. Magritte, R. (1962). WahooArt.com. Fuente <https://bit.ly/3iwwLVt>. Acceso 23-05-2021

Estos estereotipos se mantienen en toda la cultura visual contemporánea; se trata de la reproducción de un sistema de valores, principios y creencias que sustentan los modelos tradicionales y hegemónicos del género que se normalizan toda vez que se socializa con ellos y se observan como naturales. En la actualidad, por ejemplo, estos estereotipos siguen siendo la tónica en los medios de comunicación y creación audiovisual: la prensa, la publicidad, la televisión o en el cine se describe la misma semiótica, en la que uno de los modelos mujer es la frágil y delicada (figura 4) y se contrapone al hombre fuerte y poderoso. Así, los estereotipos nos van despojando de sentido crítico, maleducando nuestra mirada.



Figura 4. Publicidad de la marca cosmética Dior. Fuente <https://bit.ly/3x931Cb>

En este juego de miradas la hegemonía de lo masculino determina cómo se representan hombres y mujeres, en cuanto a su polarización y su consideración como opuestos. Tal es así, que el código de la mirada específicamente masculina en las representaciones del hombre, se caracterizan porque este, frente a la mujer como objeto que es mirado, según Martínez (2005), lucha contra la idea de convertirse en objeto y adopta una posición diferente, que sea coherente con la propia masculinidad: no mira a quien lo contempla, sino fuera de la imagen, centrado en el pensamiento o en algo superior a la existencia (figura 5), en una postura que denota acción o su disposición a ella (figura 6); es modelo activo para otros hombres y contribuyente a la construcción del ego masculino.



Figura 5. Publicidad de la marca cosmética Bulgari. Fuente <https://bit.ly/3czlQW5>



Figura 6. Publicidad de la marca cosmética OBAO. Fuente <https://bit.ly/3vcMI mz>

Y, pese a que en la publicidad actual se dan alternativas a esta tendencia, Lomas (2005) señala que no resulta correcto pensar que la imagen del hombre en estos contextos se ha «feminizado», al introducirlo en contextos que antes se reservaban para la mujer (figura 7), ni que la mujer ha alcanzado cierto trato igualitario al introducirla en contextos reservados para el hombre, sino que, por un lado, el número de hombres consumidores ha aumentado y se debe alcanzar a todo potencial consumidor (que ahora son también las mujeres) y, por otro lado, se ha masculinizado a la mujer (figura 8).

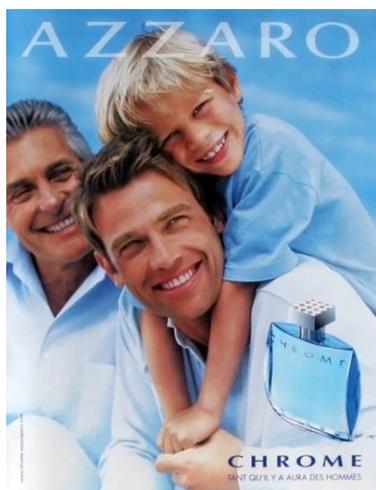


Figura 7. Publicidad de la marca cosmética Azzaro. Fuente <https://bit.ly/355OgE6>



Figura 8. Publicidad de la marca de moda Prada (detalle). Fuente <https://bit.ly/3xWNmpJ>

La importancia de la educación en el arte y la imagen para la coeducación

Al revisar el papel de la imagen en la construcción del género, se ha destacado la importancia de la educación en una mirada crítica sobre esta. López (2002) alude a la «*atención selectiva*» como el proceso por el cual normalizamos las conductas esperables de una persona o grupo de personas, mientras obviamos aquellas que confrontan el convencionalismo; de esta forma, se observan de manera acrítica las representaciones visuales de los estereotipos de género y reproducen como conductas coherentes.

Educar en la comprensión crítica de la imagen supone luchar contra este fenómeno, en tanto que supone educar en un consumo reflexivo de las representaciones simbólicas y en la simbolización de la realidad (Martínez, López y Rigo, 2015) a través de las creaciones visuales, en las que niños y niñas puedan incorporar y expresar la diversidad

de visiones acerca del mundo. Asimismo, Herráiz (2010) apunta a la pertinencia de esta aproximación al tratamiento crítico de la imagen en el ámbito educativo, como una vía para educar en la comprensión de los discursos en torno a la construcción de los géneros, a cómo se representan en las diferentes realidades del mundo, a las diferencias sociales y culturales del género y a los significados que se levantan sobre este.

Escribía Álvaro Marchesi (2009), catedrático de Psicología Evolutiva, que “Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de ciudadanía”. Pero esta educación artística no debe dirigirse a ese sujeto universal en que creía la modernidad que, como dice Marian López Fernández Cao (2003), hoy sabemos que no existe, que fue una ficción:

Las sociedades modernas han sido construidas bajo la premisa de un sujeto universal masculino, occidental, blanco, de entre 18 y 60 años, que no debía presentar cuerpo y por ello no conocía la enfermedad, que aparentaba la neutralidad, y que suponía la trascendencia.

Por el contrario, la perspectiva de género reconoce la diversidad de géneros y la existencia de mujeres y hombres como un principio esencial en la construcción de la humanidad diversa y democrática, y de ello ha de partir la educación y, lógicamente, la educación artística.

5. DISEÑO DE INTERVENCIÓN: *Nos miramos frente al espejo*

5.1. Introducción

La siguiente propuesta de intervención en el aula se dirige a trabajar la deconstrucción de los modelos hegemónicos del género, con especial incidencia en el modelo de masculinidad hegemónica, y que tiene como tres ejes fundamentales el trabajo en torno a los estereotipos de género, los roles de género y la prevención de la violencia.

Bajo el título *Nos miramos frente al espejo*, se propone un proyecto por el cual trabajar, a través de las representaciones del hombre y de la mujer en el arte y en la cultura visual contemporánea, como es la publicidad, la educación de la mirada crítica,

con la cual identificar los significados presentes en dichas representaciones y reflexionar sobre cómo se experimentan estas en la propia cotidianidad.

5.2. Destinatarios

Esta propuesta está destinada al 2.º curso de Educación Primaria, en el cual se ha desarrollado el Prácticum II del Grado en Educación Primaria, durante el curso académico 2020-2021 y sobre el que se cuenta con una mejor perspectiva sobre las consideraciones del género, sus estereotipos y roles, a partir de las observaciones realizadas durante el período de prácticas. El grupo está formado por 12 niñas y 8 niños, de entre 7 y 8 años de edad, entre quienes hay 3 estudiantes que requieren de atención especializada por parte de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje.

Además, como recoge Espinosa (2006) cómo, durante la etapa preescolar, los procesos de socialización con respecto al género llevan a que los niños y niñas comiencen a reconocer conductas, roles y estereotipos que tradicionalmente se asocian con los modelos normativos del mismo género; durante la etapa escolar, estas asunciones se refuerzan progresivamente y las diferencias entre niños y niñas, de acuerdo con el género, se acentúan. De forma tal, que los primeros años de la Educación Primaria resultan fundamentales a la hora de ofrecer modelos y experiencias de aprendizaje que contribuyan a la deconstrucción de los modelos hegemónicos del género.

5.3. Objetivos

Objetivos generales de la etapa

De acuerdo con el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, en referencia a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en relación con esta propuesta, se establecen los objetivos generales siguientes:

Artículo 17. Objetivos de la educación primaria

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

- c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
- i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Objetivos específicos de la propuesta

Son objetivos específicos de aprendizaje de esta propuesta los siguientes:

1. Identificar estereotipos y roles de género, siendo capaces de relacionarlos con las experiencias cotidianas, así como en el entorno, como sucede en las producciones audiovisuales.
2. Comprender que los estereotipos y los roles de género no tienen justificación, y que son producto de los constructos sociales y culturales, siendo capaces de ofrecer ejemplos contrarios a estos.
3. Identificar los estereotipos de género en uno y una mismo/a.
4. Identificar las propias emociones y ser capaces de expresarlas con libertad y sin prejuicios.
5. Identificar las emociones en los demás, respetarlas y tolerarlas.
6. Desarrollar capacidades para una gestión sana de las reacciones ante diferentes emociones.

7. Identificar los elementos en la imagen que reproducen los estereotipos y roles de género.
8. Ser capaces de expresar las ideas y pensamientos a través del dibujo y otras técnicas plásticas.
9. Adquirir valores favorables de convivencia, respeto, tolerancia, equidad y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como de rechazo a todo tipo de violencia y discriminación.

5.4. Contenidos

Según el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, anexo IC, para el área de Educación Artística, se consideran, para 2.º de Educación Primaria, los contenidos siguientes:

Educación Plástica

Bloque I. Educación audiovisual

- Las imágenes fijas en el contexto social y cultural. Interpretación, valoración y comentarios de la información que proporcionan.
- La composición plástica a partir de la fotografía. Organización progresiva del proceso de elaboración.

Bloque II. Expresión artística

- La percepción. Descripción oral de sensaciones y observaciones. Características del entorno próximo y del imaginario.
- El dibujo de representación. Elaboración de dibujos, pinturas y collages representando el entorno próximo y el imaginario.
- La cita en el arte. Composición de piezas recreando aspectos de obras artísticas analizadas.
- La obra artística. Disposición a la originalidad, espontaneidad, plasmación de ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en su creación.
- Conocimiento y práctica de actitudes de respeto en ámbitos de exposición.

5.5. Competencias clave

De acuerdo con las competencias clave establecidas para la etapa de Educación Primaria, en su relación esta propuesta, cabe señalar:

Competencia en comunicación lingüística

A través de la utilización de la imagen como vehículo para motivar las actividades y desarrollarlas, se introduce a los niños y niñas en el empleo de códigos no verbales, en los que dicha imagen es capaz de comunicar a través de los símbolos implícitos en ella. De igual manera, el incidir en un proceso reflexivo en torno a lo que se ve en la imagen supone el ejercicio de la capacidad para organizar las ideas y verbalizarlas de forma coherente y ordenada, atendiendo a la situación y al contexto en la que se produce el acto comunicativo.

Competencia digital

La introducción a los niños y niñas a la utilización de la fotografía como medio de expresión y su tratamiento, constituye una forma de promover el desarrollo de las habilidades y destrezas para el uso comunicativo y responsable de las tecnologías digitales.

Aprender a aprender

Por un lado, la confrontación de las ideas previas con otras realidades lleva a los niños y niñas a ejercitar la capacidad para reflexionar sobre dichos conocimientos y, así, ser capaces de reestructurar dicho conocimiento, hacia un cambio conceptual, e incidir en la capacidad de reflexión crítica. Por otro lado, la propuesta de trabajo en equipo lleva a la búsqueda y desarrollo de habilidades para la planificación, ejecución y autoevaluación de las estrategias empleadas en la resolución de las tareas.

Competencias sociales y cívicas

Al tratar la deconstrucción de los estereotipos y los roles de género, así como la prevención de la violencia, se promueve la adquisición de valores y principios favorables al desarrollo de una ciudadanía democrática, justa, responsable, tolerante e igualitaria, así como de estrategias que promuevan la convivencia según estos principios.

Conciencia y expresiones culturales

El empleo del arte y de la imagen supone poner en contacto a niños y niñas con diferentes manifestaciones culturales, disciplinas artísticas y formas de expresión plástica, por medio de la realización de sus propias producciones visuales. Igualmente, a través del proyecto se fomenta el uso de la imaginación y el ejercicio de la creatividad, y valores de respeto, igualdad y tolerancia a diferencia en la expresión.

5.6. Metodología

Conforme con el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, anexo IC, para el área de Educación Artística, se establecen las siguientes recomendaciones metodológicas:

- *Experimentación del entorno cercano*, por el cual se partirá de la representación de la propia imagen, para progresar hacia la representación de escenas observadas o imaginadas.
- *El empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)*, con el fin de trabajar el consumo responsable y crítico de la imagen, su interpretación y tratamiento, así como en la elaboración de producciones visuales mediante la fotografía.
- *La cooperación y el trabajo en equipo*, con el objetivo de que se desarrollen actitudes de favorables a la convivencia, el respeto, la tolerancia, el apoyo mutuo y la solidaridad.

Además, se propone que las actividades sigan un esquema de *reflexión sobre la práctica*, es decir, que niños y niñas reflexionen sobre las producciones que resultan de dichas actividades, con el fin de que ejerciten la mirada crítica sobre las atribuciones dadas al género.

5.7. Temporalización y secuenciación de actividades

Temporalización

La siguiente propuesta de actividades está diseñada para ejecutarse a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso, entre el 10 de enero y el 30 de abril, durante las horas correspondientes del horario a Educación Plástica, la cual dispone de una hora

semanal, a excepción de la última actividad, para la cual se utilizarán las tres primeras horas de la jornada lectiva.

De esta forma, las actividades se distribuirán de la manera siguiente:

- Actividad 1. ¿Cómo somos? ¿Qué hacemos?: dos sesiones de una hora.
- Actividad 2. Nos ponemos frente al espejo I: dos sesiones de una hora.
- Actividad 3. ¿Quién lleva falda?: dos sesiones de una hora.
- Actividad 4. Rosa y azul: dos sesiones de una hora.
- Actividad 5. Nosotras hacemos, nosotros hacemos: dos sesiones de una hora.
- Actividad 6. Decimos no a la violencia: dos sesiones de una hora.
- Actividad 7. Nos miramos frente al espejo II: dos sesiones de una hora.

Secuenciación de actividades

Actividad de diagnóstico

Las siguientes actividades tienen por finalidad ofrecer una mayor perspectiva en cuanto a cómo los niños y niñas «ven» lo que es ser hombre y lo que es ser mujer, representando, por un lado, cómo lo consideran desde lo corporal y estético y, por otro lado, desde las expectativas sobre lo que hacen hombres y mujeres. Así, se comprobará el grado en que se han interiorizado los estereotipos y roles tipificados para cada género, según los modelos hegemónicos, con anterioridad a las actividades de introducción y profundización.

Actividad 1. ¿Cómo somos? ¿Qué hacemos?

Actividad

Con el fin de comprobar cómo los niños y las niñas tienen interiorizados los modelos de género, se les pedirá que realicen varios dibujos en el que representen a un «chico» y a una «chica», realizando actividades cotidianas. De esta forma se ofrece una visión de cómo se están interiorizando los estereotipos de género, desde la representación de la estética de hombres y mujeres.

Objetivos

1. Identificar estereotipos y roles de género, siendo capaces de relacionarlos con las experiencias cotidianas, así como en el entorno, como sucede en las producciones audiovisuales.

8. Ser capaces de expresar las ideas y pensamientos a través del dibujo y otras técnicas plásticas.

Materiales y distribución de espacios

Materiales

- Folios DIN A4.
- Lápiz y goma, lápices de colores.

Espacios

El aula habitual.

Desarrollo

Para esta actividad, se pedirá al grupo que realicen una serie de dibujos, de forma individual, en un folio DIN A4, en posición horizontal, con los cuáles dar respuesta a las cuestiones siguientes:

Dibujo n.º 1:

- ¿Cómo son los chicos?
- ¿Cómo son las chicas?

Dibujo n.º 2

- Dibuja a un chico realizando alguna actividad
- Dibuja a una chica realizando alguna actividad

Dibujo n.º 3

- ¿Cómo soy yo?

Dibujo n.º 4

- ¿Qué actividad o trabajos quiero hacer de mayor?

Con ello, se pretende que representen la visión que poseen de lo que se tipifica para los hombres y para las mujeres, así como aquella que poseen de sí mismos y mismas. Organizados los dibujos por temática, se procederá a que los niños y las niñas identifiquen, primero, las diferencias y similitudes entre los dibujos n.º 1 y 2, con lo que se piensa de chicos y chicas; después, las diferencias y similitudes entre los dibujos n.º 1 y 2, con los dibujos n.º 3 y 4; finalmente, entre los dibujos n.º 1 y 2 y sus experiencias cotidianas. Se trata de confrontar las ideas que poseen de lo cómo son y de lo que hacen

los hombres y las mujeres, con la imagen que poseen de sí mismos/as y de lo que quieren hacer de mayores, buscando los aspectos en los que coinciden o se diferencian entre sí, y comprobar si esos elementos están generalizados o si son genéricos.

Actividad de introducción

Actividad 2. Nos miramos frente al espejo I

Actividad

Esta actividad introductoria consta de dos fases relacionadas entre sí y con los dibujos realizados durante las actividades diagnósticas. En ella, se pretende confrontar las ideas previas de los niños y de las niñas, en referencia a los estereotipos y roles de género, a partir de la identificación de los significados presentes en sus propias producciones.

Objetivos

1. Identificar estereotipos y roles de género, siendo capaces de relacionarlos con las experiencias cotidianas, así como en el entorno, como sucede en las producciones audiovisuales.
3. Identificar los estereotipos de género en uno y una mismo/a.
7. Identificar los elementos en la imagen que reproducen los estereotipos y roles de género.
9. Adquirir valores favorables de convivencia, respeto, tolerancia, equidad y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como de rechazo a todo tipo de violencia y discriminación.

Materiales y distribución de espacios

Materiales

- Dibujos realizados en las actividades diagnósticas por los niños y niñas de la clase.
- 2 cartulinas DIN A3
- Etiquetas adhesivas

Espacios

El aula habitual.

Desarrollo

En la primera fase, se expondrán los dibujos 1 y 2, realizados en la actividad 1, *¿Cómo somos? ¿Qué hacemos?*, y reflexionará acerca de las similitudes entre los dibujos realizados respecto a las representaciones que se hacen de los chicos y de las chicas, esto es, se responderá a las preguntas siguientes:

1. ¿Cómo decimos que son los chicos? ¿Cómo decimos que son las chicas?
2. ¿Qué actividades hacen los chicos? ¿Qué actividades hacen las chicas?
3. ¿Qué actividades quieren hacer los chicos cuando sean mayores? ¿Qué actividades quieren hacer las chicas cuando sean mayores?
4. En nuestro caso, ¿todas las chicas de la clase visten así? ¿todos los chicos de la clase visten así? Haced una lista con las diferencias entre los dibujos y lo que vemos en clase.
5. ¿Hay alguna actividad que quiera hacer un chico que también quiera hacer una chica? ¿Hay alguna actividad que quiera hacer alguna chica que también quiera hacer algún chico?

Las respuestas se recogerán de forma que podamos escribirlas en etiquetas adhesivas. Tras haber confrontado los dibujos entre sí, y haber descubierto tanto cómo ven a chicos y chicas, como la imagen que guardan de sí mismos/as, en la actividad 1, *¿Cómo son? ¿Qué hacen?*, colocados en la pared, se dispondrán junto a ellos dos cartulinas DIN A3 divididas en dos columnas rotuladas como *¿Cómo vemos a las chicas?* y *¿Cómo vemos a los chicos?*, en una cartulina, donde se dispondrán etiquetas en las que se anotarán las respuestas a las preguntas 1 y 2, y como *¿Cómo nos vemos nosotras?* y *¿Cómo nos vemos nosotros?*, en otra, donde colocaremos las etiquetas con las respuestas correspondientes a las preguntas 4 y 5. Así, se generaremos debate en torno a la diferencia en cuanto a las respuestas que nos permita explicar los *estereotipos y de los roles de género*, como una simplificación que realizamos del género para explicarlos, pero que no siempre son aplicables a todas las realidades.

Actividades de profundización

Actividad 3. ¿Quién lleva falda?

Actividad

A través actividad introducimos la identificación y la comprensión de los estereotipos de género, como constructos que han ido cambiando a lo largo del tiempo, mediante las representaciones artísticas que siguen los cánones indicados para cada época. Con ello, se pretende que se tome conciencia de cómo los estereotipos no tienen justificación alguna, sino que dependen de cómo se considerara para cada momento lo que era prescriptivo para los hombres y para las mujeres.

Objetivos

1. Identificar estereotipos y roles de género, siendo capaces de relacionarlos con las experiencias cotidianas, así como en el entorno, como sucede en las producciones audiovisuales.
2. Comprender que los estereotipos y los roles de género no tienen justificación, y que son producto de los constructos sociales y culturales, siendo capaces de ofrecer ejemplos contrarios a estos.
7. Identificar los simbolismos en la imagen que reproducen los estereotipos y roles de género.
8. Ser capaces de expresar las ideas y pensamientos a través del dibujo y otras técnicas plásticas.

Materiales y distribución de espacios

Materiales

- Ordenador
- Proyector y pizarra digital
- Folios blancos DIN A4
- Lápiz, goma y lápices de colores

Espacios

El aula habitual

Desarrollo

Para esa actividad, en una primera fase, partiremos de la presentación de una serie de cuadros en los que se representa a Enrique VIII (ver Anexo I), ya que las diferencias sobre la vestimenta resultan notorias, con respecto a la vestimenta actual.

Con ello, se procederá a responderá las preguntas siguientes:

- ¿Qué tipo de prendas viste?
- ¿Lleva pantalones, botas, chaquetas...?
- ¿Por qué lleva, falda...?
- ¿Los hombres suelen vestir así?

Ante la última pregunta, se mostrarán las imágenes en las que aparecen hombres vistiendo falda, pertenecientes a desfiles de moda de años recientes (ver Anexo I), y que muestran cómo se han popularizado entre modistos, pese a que no sea así en su uso cotidiano entre los hombres. Entonces, se cuestionará por qué la falda es algo que consideramos femenino, si también lo han utilizado y lo utilizan los hombres. Igualmente, se preguntará si los pantalones son solo de hombres, por qué también lo usan las mujeres, identificando cómo hay compañeras que también los llevan.

En una segunda fase, tratarán en mayor profundidad los estereotipos de género. Para ello, se visualizará el cortometraje “*Vestido nuevo*”, de Sergi Pérez. Sobre él, se abrirá debate en torno a por qué tenemos que ser ni vestir de una forma o de otra, acerca de cómo nos sentiríamos si nos trataran como al protagonista, si la actitud de la maestra y de los otros niños es correcta. Esto se enlazará con la con la pregunta siguiente: ¿por qué decimos que los hombres y las mujeres son de una forma o de otra? Así, se pedirá que se realicen, de forma individual, en un folio DIN A4 en orientación horizontal, dos dibujos en los que se representen las siguientes cuestiones:

- Qué prendas visten los chicos y qué prendas visten las chicas.
- Qué colores usan los chicos y qué colores usan las chicas.
- Qué cosas les gustan a los chicos y qué cosas les gustan a las chicas.

Dichos dibujos se añadirán a la pared, junto a los de las actividades anteriores, bajo el rótulo, *Estereotipos de género*.

Actividad 4. Rosa y azul

Actividad

De forma que se da continuidad a la actividad 3, *¿Quién lleva falda?*, se seguirá profundizando en los estereotipos de género, a través de la capacidad para «redibujar» la realidad, y así tomar mayor conciencia de la artificialidad de estos. Para ello, recurrirá al uso sexista de los colores.

Objetivos

1. Identificar estereotipos y roles de género, siendo capaces de relacionarlos con las experiencias cotidianas, así como en el entorno, como sucede en las producciones audiovisuales.
2. Comprender que los estereotipos y los roles de género no tienen justificación, y que son producto de los constructos sociales y culturales, siendo capaces de ofrecer ejemplos contrarios a estos.
7. Identificar los elementos en la imagen que reproducen los estereotipos y roles de género.
8. Ser capaces de expresar las ideas y pensamientos a través del dibujo y otras técnicas plásticas.

Materiales y distribución de espacios

Materiales

- Copias de las fotografías (ver Anexo I)
- Recortes de revistas o periódicos, de diferentes colores y con rostros que expresen alegría
- Tijeras
- Pegamento

Espacios

El aula habitual

Desarrollo

En esta actividad, comenzaremos presentando una serie de imágenes publicitarias (ver Anexo I) que muestran a diferentes hombres, pero que comparten una serie de

características como son la mirada, la expresión facial, la postura, el uso de los contrastes o los colores de tonos oscuros, en unos casos, y azules, en otros.

Con ello, se reflexionará en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo parecen estar estos hombres? ¿Tristes, felices, pensativos...?
- ¿Están mirando a la cámara o a otro lado?
- ¿Son todos los chicos como los de las fotografías?
- ¿Cómo van vestidos? ¿De qué color son sus ropas?
- ¿Cómo creéis que se sienten esos hombres? ¿Os gustaría ser así?
- ¿Son colores «de chico» o «de chica»?
- ¿Qué pasaría si cambiásemos los colores? ¿Qué pasaría si cambiásemos su expresión

Así, se procederá a dar otros colores a las fotografías, proponiendo, incluso, modificar la expresión de los hombres para que transmitan otro sentimiento, bajo la premisa *cómo te gustaría ver a esos hombres, sin utilizar colores de «chico»*. Cada niño y niña escogerá la fotografía que desee y, mediante la técnica del collage, utilizará diferentes colores para «redibujar» la escena.

Realizadas las composiciones, se reflexionará sobre qué sensaciones provocan ahora los anuncios, ¿son las mismas que antes? Después, se colocarán en la pared bajo el rótulo *Los colores no tienen género*.

Actividad 5. Nosotras hacemos, nosotros hacemos

Actividad

A través de esta actividad se procura trabajar la identificación de los roles de género y el planteamiento de que estos siguen atendiendo a una forma de ver la vida que no corresponde siempre con la realidad; trabajar la corresponsabilidad mediante la inversión de roles y la deconstrucción de estos.

Para que esta actividad sea posible, se requerirá del consentimiento informado de las familias para la realización de fotografías a los niños y niñas.

Objetivos

1. Identificar estereotipos y roles de género, siendo capaces de relacionarlos con las experiencias cotidianas, así como en el entorno, como sucede en las producciones audiovisuales.
2. Comprender que los estereotipos y los roles de género no tienen justificación, y que son producto de los constructos sociales y culturales, siendo capaces de ofrecer ejemplos contrarios a estos.
7. Identificar los elementos en la imagen que reproducen los estereotipos y roles de género.
8. Ser capaces de expresar las ideas y pensamientos a través del dibujo y otras técnicas plásticas.

Materiales y distribución de espacios

Materiales

- Ordenador
- Proyector y pizarra digital
- Folios DIN A4
- Lápiz y goma
- Lápices de colores y rotuladores
- Cartulinas

Espacios

El aula habitual, en la que el mobiliario se redistribuirá para permitir la toma de las fotografías.

Desarrollo

Comenzaremos la actividad visualizando, primero, obras pictóricas en las que la mujer aparece representada realizando diferentes tareas del hogar (ver Anexo I), sobre las cuales se preguntará lo siguiente:

- ¿Qué están haciendo las mujeres de los cuadros?
- ¿Son cosas que hacen las mujeres?
- ¿Sólo las hacen las mujeres?
- ¿Qué hacen, entonces, los hombres?

- ¿Los hombres y las mujeres siguen haciendo las cosas que hemos dicho?
- ¿Los hombres hacen también las cosas que hemos dicho para las mujeres?

Ante las respuestas, se procederá a mostrar imágenes publicitarias (ver anexo I) que, igualmente, representan la división de las tareas, de acuerdo con los roles de género. Sobre ellas, se preguntará si existe alguna diferencia con respecto a los cuadros: ¿las mujeres están haciendo otra cosa diferente a las tareas del hogar?

Después, se mostrarán imágenes que presentan también a hombres realizando tareas similares. Al respecto, se planteará la pregunta acerca de si los hombres también son responsables de estas tareas.

Tras mostrar las imágenes, se cuestionará: ¿en qué se diferencian con nuestros dibujos sobre lo que queremos ser de mayores?

Por último, se propone crear nuestros propios anuncios. Para ello, primero, elegirán un producto del hogar. Después, deberán pensar en qué tarea lo utilizamos y quién realiza dicha tarea habitualmente. Finalmente, tras preparar el material, compondrán la escena, por pequeños grupos de 4 a 5 niños y niñas, que será fotografiada para poder exponerla en la pared, bajo el rótulo *No a los roles de género*.

Actividad 6. Decimos no a la violencia

Actividad

Mediante esta actividad trabajaremos la violencia de género y su prevención, a través del reconocimiento de las emociones propias y ajenas, así como de la gestión de las respuestas a las mismas, al tiempo que se trabajan valores favorables a la convivencia.

Para que esta actividad sea posible, se requerirá del consentimiento informado de las familias para la realización de fotografías a los niños y niñas.

Objetivos

4. Identificar las propias emociones y ser capaces de expresarlas con libertad y sin prejuicios.
5. Identificar las emociones en los demás, respetarlas y tolerarlas.
6. Desarrollar capacidades para una gestión sana de las reacciones ante diferentes emociones.

7. Identificar los elementos en la imagen que reproducen los estereotipos y roles de género.
8. Ser capaces de expresar las ideas y pensamientos a través del dibujo.
9. Adquirir valores favorables de convivencia, respeto, tolerancia, equidad y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como de rechazo a todo tipo de violencia y discriminación.

Materiales y distribución de espacios

Materiales

- Ordenador
- Proyector y pizarra digital
- Cámara de fotos o dispositivo digital que permita realizarlas
- Folios DIN A4
- Lápiz y goma; lápices de colores

Espacios

El aula habitual, en la que el mobiliario se redistribuirá para permitir la toma de las fotografías.

Desarrollo

La actividad dará comienzo con la exposición de imágenes en las que se manifiesta una clara relación de dominio del hombre sobre la mujer (ver Anexo I). Sobre ellas, se reflexionará en torno a las preguntas siguientes:

- ¿Cómo creéis que se sienten los hombres de las imágenes?
- ¿Cómo creéis que se sienten las mujeres y las niñas de las imágenes?
- ¿Qué pensáis del dibujo?
- ¿Creéis que lo que están haciendo los hombres puede ser *violencia*? ¿Por qué?

Ahora, sobre las respuestas, se volverá a preguntar:

- ¿Cómo os sentiríais si os hicieran algo así?
- Si no os gustaría, ¿por qué se permite que esto pase?

A partir de sus reflexiones, se planteará que, de forma individual, realicen un dibujo en el que se represente la violencia, en un folio DIN A4 en orientación horizontal. Una vez realizados se identificará quiénes son las personas que aparecen representadas como

“violentas”. De acuerdo con la experiencia realizada por Marian López Fernández Cao (2002), resulta previsible que los protagonistas de las escenas violentas en los dibujos infantiles sean hombres, con lo que preguntará al grupo por qué creen que los hombres son los que representan la violencia. Es importante, al comentar los dibujos, incidir en que la violencia no solo es física, sino que se manifiesta de muchas otras formas, como pueden ser la violencia verbal o la violencia psicológica.

Con ello, se propondrá que, en pequeños grupos de 4 o 5 niños y niñas se busque una posible forma de prevenir la violencia, con conductas y que hagan que la convivencia en el aula sea respetuosa con todo el mundo, para elaborar una serie de normas para la prevención de la violencia, respondiendo a qué podemos hacer para evitar, por ejemplo, las siguientes situaciones:

1. *Un niño pega a una niña.*
2. *Un niño insulta a una niña.*
3. *Oigo que un niño grita a una niña.*
4. *Un niño insulta a otro llamándolo nenaza, mariquita...*
5. *Veo a otro niño o niña llorar.*
6. *Los niños no dejan a las niñas en paz.*
7. *Los niños no dejan participar a las niñas.*

Para responderlas, se seguirá el esquema:

- Cuando veo... (situación)
- Intento... (solución)

Las propuestas se recogerán en una cartulina DIN A3 como *Nuestras normas contra la violencia*.

Actividad final

Actividad 7. Nos miramos frente al espejo II

Actividad

En esta última actividad, se propone la realización de una exposición y una performance a la que puedan asistir otras clases del colegio. En ella, se mostrará todo lo trabajado en torno a los estereotipos y roles de género, así como en la prevención de la violencia, distribuyendo las producciones realizadas en las actividades previas por sectores, en los que se incidirá en estos aspectos.

Objetivos

2. Identificar estereotipos y roles de género, siendo capaces de identificarlos en las experiencias cotidianas, así como en el entorno, como sucede en las producciones audiovisuales.
4. Identificar los estereotipos de género en uno y una misma.
8. Identificar los simbolismos en la imagen que reproducen los estereotipos y roles de género.
10. Adquirir valores favorables de convivencia, respeto, tolerancia, equidad y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como de rechazo a todo tipo de violencia y discriminación.

Materiales y distribución de espacios

Materiales

- Rotulador de tiza líquida y espejos (lo suficientemente grandes para poder verse de cuerpo completo; en su defecto, papel continuo, blanco, rotulador negro y una lámpara).
- Dibujos, *collages* y carteles realizados durante el proyecto.
- Etiquetas blancas
- Papel y lápiz

Espacios

El aula de psicomotricidad o gimnasio.

Desarrollo

Para esta última actividad, se dispondrá del aula de psicomotricidad o del gimnasio, espacios que puedan contar con espejos y paredes amplias. Antes de comenzar con ella, todas las producciones de las actividades previas se colocarán en las paredes del gimnasio o aula de psicomotricidad, divididas según los elementos trabajados: estereotipos de género, roles de género y prevención de la violencia. Cada sector, contará con su rótulo correspondiente y un cartel informativo del porqué de los dibujos, fotografías y collages. Por pequeños grupos, los niños y niñas se harán responsables de comentar a las personas asistentes las razones por las que han hecho dichas producciones, para lo que se prepararán los carteles explicativos.

Durante la visita de las otras clases, se irá desarrollando una *performance* en los que, por pequeños grupos, cada niño y niña se pondrá frente al espejo, mientras otro compañero o compañera perfila la silueta con un rotulador de tiza líquida blanco. De forma alternativa, se puede emplear papel continuo y una lámpara para proyectar la sombra y poder contornearla con rotulador negro. Según se dibujen las siluetas, se dispondrá de etiquetas para que las otras clases, puedan escribir en ellas según las siguientes categorías:

- ¿Cómo soy?
- ¿Qué quiero hacer de mayor?
- ¿Qué cosas me gustan?

Las demás clases colocarán estas etiquetas en las siluetas, conforme deseen, mientras se vigila que las etiquetas no sean contradictorias (puede que se coloquen rasgos físicos contradictorios en alguna silueta, por ejemplo).

Al finalizar la exposición, en una segunda sesión, revisaremos las siluetas y las etiquetas colocadas, sobre las cuáles reflexionaremos:

- ¿Coinciden con lo que pensamos de nosotros y nosotras mismas?
- ¿Creéis que si las otras clases supieran si la silueta es de un chico o una chica colocarían otra cosa diferente?
- Si tuviéramos que ser como dicen las etiquetas, ¿os recuerda a cómo nos dicen que tenemos que ser cuando nos vemos como chicos o como chicas?
- De lo que hemos trabajado (estereotipos y roles de género), ¿cuáles diríais que son una cosa u otra?

Por último, les pediremos que se pongan frente a su silueta, retiren las etiquetas, y describan cómo se ven en el reflejo: ¿coincide con lo que las etiquetas decían de ti?

5.8. Evaluación

La evaluación se realizará de forma continua, a lo largo de todo el proyecto, atendiendo a la coherencia de las producciones que realicen con los contenidos trabajados, así como por medio de la observación directa y del registro de las conductas y valoraciones que realizan los niños y las niñas, a fin de comprobar si se produce un cambio en estas, favorable a los principios de igualdad y convivencia.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de la realización de este trabajo una de las constantes más destacables ha sido el análisis sobre la observación de las conductas que tanto docentes, alumnos y alumnas, y yo mismo desarrollamos de forma, quizá, inconsciente, pero que guardan gran significado en relación con cómo se estructura la narrativa de la sociedad en la que vivimos. En la actualidad pareciera que las luchas por la igualdad han conseguido sus objetivos, pero lejos de ello, los hechos que los motivan siguen siendo patentes en todos los aspectos de la vida cotidiana.

Para ilustrar esta afirmación, durante el período de prácticas he recogido ciertas anotaciones al respecto:

- Acerca del uso del lenguaje, el empleo del lenguaje inclusivo continúa siendo insuficiente e ineficaz, por un lado, por los mensajes que se lanzan contra él, aludiendo a excusas como «la economía del lenguaje», «la pérdida de interés en lo que se dice», «los niños ya entienden que con el masculino nos referimos a todo el mundo», al considerar redundante el uso de ambos géneros gramaticales en el discurso. Por otro lado, por la falta de estrategias para evitar la asimetría del lenguaje y su ejercitación, pues no todo se limita al empleo de ambos géneros, como puede comprobarse al consultar diferentes guías de lenguaje inclusivo. Estrategias que, si bien empiezan a observarse en los libros de texto, estos también recaen en errores al respecto.
- En el caso de los niños y de las niñas, el uso del masculino como genérico gramatical era ya manifiesto.
- Sobre los procesos de socialización, las observaciones en el patio de recreo, en primer lugar, siguen evidenciando que, conforme avanzan en la etapa de Educación Primaria, las agrupaciones comienzan a diferenciarse por género; en segundo lugar, desarrollan juegos estereotipados en los que los roles tienen una alta adscripción al género, pese a los esfuerzos docentes porque los juegos den cabida a todo el mundo y a perspectivas no normativas; en tercer lugar, en la forma en que se relacionan niños y niñas comienza a ser patente la asunción de los modelos hegemónicos en unos y en otras: niños activos y que hacen uso de la violencia como juego y como medio para solucionar conflictos, y niñas que procuran evitar dichas conductas y a mantener perfiles bajos.

- También, se evidenció la falta de referentes femeninos, una vez se mencionaron aquellos que aparecían en el libro *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, el cual se tuvo la oportunidad de leer, en una ocasión, y que solo dos de las niñas y de los niños conocían. Por el contrario, los referentes masculinos eran más habituales y cercanos al modelo hegemónico de masculinidad, y que correspondían a los iconos más mediáticos.
- Sobre las emociones, resulta interesante cómo las gestionan, pues fueron más habituales las explicitaciones de cómo se sentían, incluso con el llanto, en las niñas, que en los niños. En estos, incluso, se observó reproche ante las situaciones en las que otro niño manifestaba abiertamente su sentir; extrañeza cuando yo, como adulto, varón, lloraba ante la despedida; no saber cómo reaccionar ante esta situación, cuando el resto de la clase lloraba o buscaba el abrazo.

Observaciones que pueden encontrar su correspondencia cuando nos fijamos en las personas adultas y que son resultado de la necesidad de seguir incidiendo en la construcción de una sociedad que abogue por una igualdad efectiva, y que exige no solo de la tarea educativa –coeducativa– desarrollada en los centros escolares, pues el aprendizaje que se desarrolla fuera de estos resulta contradictorio con lo que se enseña en las escuelas.

Más allá de ello, también ha permitido el análisis de cómo los hombres ejercitamos la masculinidad. Bonino (2003), describe tres posturas ante las luchas por la igualdad, en las que el hombre se presenta en oposición abierta, como un apoyo pasivo e, incluso, interesado, o en una posición ambivalente de acuerdo o desacuerdo, según la lucha se refiera o no a vulnerar sus propios intereses. Estas tres tipologías siguen vigentes dan lugar a un proceso asimétrico en el que la educación del hombre hacia otra masculinidad es urgente, pues no se puede demandar un cambio de base social sin que se implique a todo agente implicado en él.

Por último, en este sentido, y en referencia a las limitaciones y alcance de la propuesta diseñada, cabe señalar que toda propuesta coeducativa no puede realizarse con éxito si no se implica a toda la comunidad educativa del centro en el que se aplique. Esto es, que se requiere, necesariamente, de la formación del cuerpo docente en materia de *coeducación*, de la educación e implicación de las familias en la transformación de las

relaciones que establecen en torno al género, y del compromiso de todos los agentes sociales y políticos implicados en los procesos educativos. Asimismo, las intervenciones no pueden agotarse en la ejecución de propuestas puntuales, sino que debe darse un desarrollo continuado de mismas, a lo largo de toda la etapa educativa, con el fin de que permita la evaluación y reajuste de las intervenciones. Finalmente, estas propuestas deben incluir la revisión periódica de las prácticas docentes, de las metodologías, de los recursos y materiales didácticos, con el objeto de que evalúen su eficacia y de que estos ofrezcan experiencias formativas, referentes y modelos que permitan, por un lado, la deconstrucción de los modelos hegemónicos del género y, por otro lado, la construcción de relaciones que fomenten valores de democracia, civismo, participación, respeto, tolerancia, equidad y justicia.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Alario, T. (2002). *Mujer y arte*. En González, A. y Lomas, C. (coords.), *Mujeres y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (77-93). Barcelona: GRAÓ
- Blanco, N. (2007). *Coeducar es educar para la libertad*. *Andalucía educativa*, (64), 24-27. Recuperado de <https://bit.ly/2QURU0i>
- Blat Gimeno, A. (1994). *Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 6, 123-145. <https://doi.org/10.35362/rie601210>
- Bonino, L. (2002). *Masculinidad hegemónica e identidad masculina*. *Dossiers feministas* [en línea], (6), 7-35, Recuperado de <https://bit.ly/3hbU3PN>
- Bonino, L. (2003). *Los varones ante el problema de la igualdad con las mujeres*. Recuperado de <https://bit.ly/3y4L09x>
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, Boletín Oficial de Castilla y León, Castilla y León, España, 21 de julio de 2016.
- Díez, E. J. (2015). *Códigos de masculinidad hegemónica en educación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98. Recuperado de <https://bit.ly/2QY5eRA>
- Domínguez, Y. [Yolanda Domínguez]. (2015, 22 de julio). Niños vs. moda [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://bit.ly/3fdEhRF>
- Espinosa, M.^a. Á. (2006). *La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva*. Instituto Vasco de la Mujer (EMAKUNDE). Recuperado de <https://bit.ly/35EvsMz>
- Fuster, F. (2007). *Dos propuestas de la Ilustración para la educación de la mujer: Rousseau versus Mary Wollstonecraft*. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, (50). Recuperado de <https://bit.ly/3oj1wOD>
- Herráiz, F. (2010). *Educación artística y estudios de la masculinidad. Desde 'la investigación sobre chicos y hombres' hacia 'el estudio con chicos y chicas en torno a*

- las masculinidades*'. Revista Iberoamericana de Educación, 52(5), 1-12. doi: <https://doi.org/ghjm>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 29 de diciembre de 2020.
- Lomas, C. (2005). *¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres*. Cuadernos de Trabajo Social, (18), 259-278. Recuperado de <https://bit.ly/3wdHd8g>
- Lomas, C. (2005). *Otros lenguajes, otros saberes... ¿otra educación?*. Cuadernos de Pedagogía, (343), 49-52.
- López F. Cao, M. (2002). *La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente*. Arte, Individuo y Sociedad, Anejos, 145 - 171. Recuperado a partir de <https://bit.ly/3guVsPx>
- López F. Cao, M. y Pérez Gauli, J. C. (1996). La publicidad como reclamo: valores y antivalores sociales. *Arte, Individuo Y Sociedad*, (8), 65. Recuperado de <https://bit.ly/3zYm0Sa>
- López, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad*, 145 - 171. Recuperado a partir de <https://bit.ly/3guVsPx>
- López, M. (2003). Educación, creación y género. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (1), 201-224. Recuperado de <https://bit.ly/3qak5oQ>
- Marchesi, Álvaro. (2009). Preámbulo. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (coords.). (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía (7-9)*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://bit.ly/3xwFyLf>
- Martínez, J. (2005). *El desaliento del guerrero. Representaciones de la masculinidad en las décadas de los 80 y 90*. Cendeac, Murcia, 151-153
- Martínez, N., López, M., y Rigo, C. (2015). La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 185–200. Recuperado de <https://bit.ly/3gvmpCN>

- Pérez, C. y Gargallo, B. (2008) Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. En Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación, 627-636. Recuperado de <https://bit.ly/3eWbXTU>
- Salazar, O. (2018). *El hombre que no deberíamos ser*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sambade, I. (2010). La pragmática masculina del control: del gobierno de sí mismo hacia la violencia contra las mujeres. *Nomadías*, (11). <https://doi.org/ghjp>
- Subirats, M, Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Instituto de la Mujer. Serie Estudios, n. 19, capítulos I y VIII, 11-28 y 137-148.
- Subirats, M. (2013). *Forjar a un hombre, moldear una mujer*. Editorial UOC. Serie Mujeres.
- Subirats, M. (21 de febrero de 2016). “La violencia machista mata, sobre todo, a los hombres”/Entrevistada por Eduardo Azumendi. *elDiario.es* <https://bit.ly/3zsNUW2>
- Terrón, M^a. T. y Cobano-Delgado, V. (2008). *El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria*. Foro de Educación, (10), 385-400. Recuperado de <https://bit.ly/33sr8yE>
- Tomé, A. (2002). *Luces y sombras en el camino hacia la escuela coeducativa*. En González, A. y Lomas, C. (coords.), *Mujeres y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (169-181). Barcelona: GRAÓ
- Tomé, A. y Subirats, M. (2010). *Balones fuera*. Barcelona: Octaedro

ANEXO I. IMÁGENES UTILIZADAS EN LAS ACTIVIDADES

Imágenes de la actividad 3, *¿Quién lleva falda?*



Imagen 1. Holbein. Enrique VIII de Inglaterra



Imagen 2. Traje tradicional escocés



*Imagen 3. InDigital, J.W.Anderson
FW20*



*Imagen 4. InDigital, Thom Browne
SS18*



*Imagen 5. InDigital, Vivienne Wetwood
SS17*

Imágenes de la actividad 4, Rosa y azul



Ilustración 1. Anuncio de moda El Corte Inglés



Imagen 2. Anuncio de Diesel

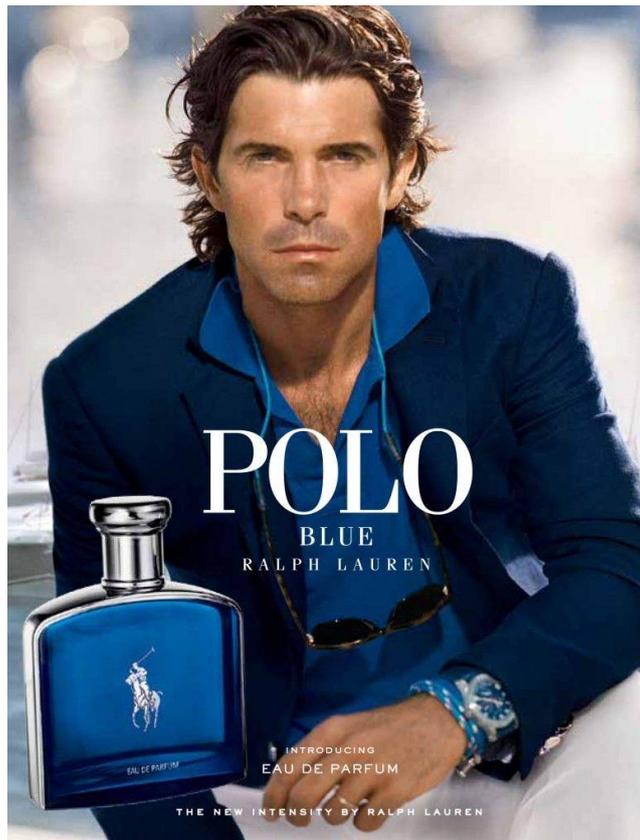


Imagen 3. Anuncio de Polo

Imágenes de la actividad 5, *Nosotras hacemos, nosotros hacemos*



Imagen 1. Jean-Baptiste Simeon Chardin, La lavandera



Imagen 2. Knopf Hermann, Niña planchando



Imagen 3. Anuncio de Rowenta



Imagen 4. Anuncio de Vanish



Imagen 5. Anuncio de Fairy

Imágenes de la actividad 6, *Decimos no a la violencia*



Imagen 1. Artemisia Gentileschi, Susana y los viejos (detalle)



Imagen 2

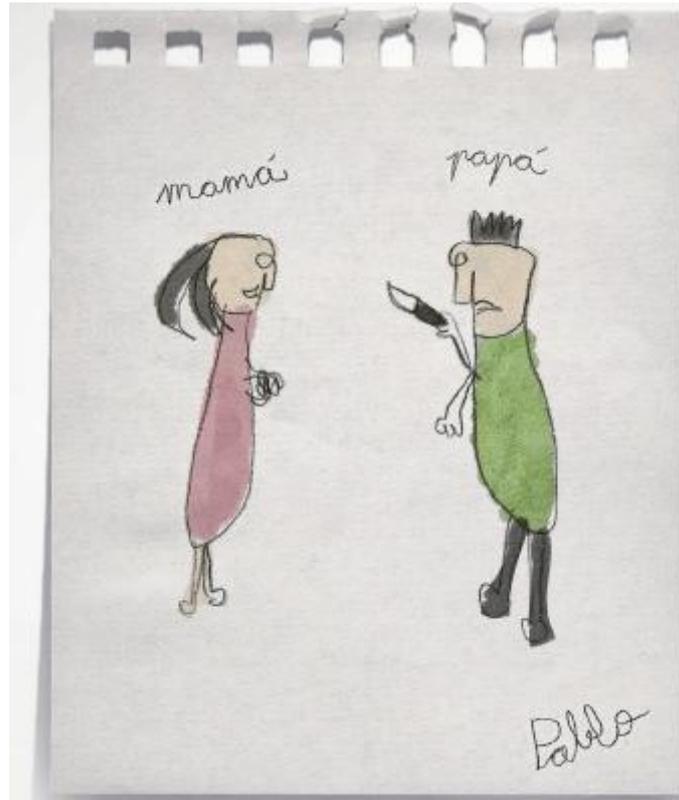


Imagen 3. Dibujo de un niño de 7 años