

PROPUESTA EDUCATIVA
PARA ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN INFANTIL:

TRANSGÉNERO, NO BINARIO
E INTERSEXUAL



FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID



Student: Azul Monique Antón Andrés

Course: 4th of EI – English L.E. Mention (2022/2023)

TFeD UVA: Patricia San José Rico

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	3
2. ABSTRACT	4
3. INTRODUCCIÓN	5
4. OBJETIVOS	6
5. COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	9
6. MARCO TEÓRICO	12
6.1 LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	12
6.2 CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	15
6.3 EL FEMINISMO COMO RESPUESTA	16
6.4 EL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN LA EDUCACIÓN POSITIVA EN GÉNERO	23
6.5 CONOCER PARA ELEGIR EL CAMINO CORRECTO.....	27
7. PROPUESTA EDUCATIVA PARA LAS CLASES DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	34
7.1 CONTEXTO	34
7.2 METODOLOGÍA	34
7.3 OBJETIVOS GENERALES DE LAS ACTIVIDADES.....	35
7.4 ACTIVIDADES BASE.....	37
7.4.1 RECOMENDACIONES PARA UNA PUESTA EN PRÁCTICA EFICIENTE.....	37
7.4.2 ACTIVIDADES	38
8. CONCLUSIONES	51
9. BIBLIOGRAFÍA.....	52
10. ANEXOS.....	57
10.1 LIBROS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA EDUCACIÓN INFANTIL	57

1. RESUMEN

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Grado es contribuir a la educación positiva en identidades de género disidentes y corporalidades no normativas, centrándose en las infancias trans, no binarias e intersexuales desde un enfoque educacional preventivo.

Para lograr tal propósito, se ofrece un marco teórico que, en pro de la inclusión y con independencia de la identidad de género y/o corporalidad del estudiante, posibilite que la elección de un idioma frente a otro ofrezca respuestas eficaces ante la necesidad de intervención en educación positiva de género en edades tempranas.

Gracias al marco teórico se pueden ofrecer recomendaciones para estudiantes de Educación y docentes que repercutan en una mejor coordinación familia-escuela.

Para finalizar se ofrece una propuesta educativa compuesta por situaciones lúdicas de aprendizajes y actividades pedagógicas *queer-friendly* que desafían los roles y estereotipos tradicionales de género con el inglés como lengua vehicular. Tales actividades no serán parte solo de momentos concretos, sino que serán parte del curso escolar siendo característica identitaria de las aulas de Educación Infantil.

Esta propuesta está diseñada con una perspectiva que sale del ámbito escolar per se para dar cabida a familias, cuidadores y/o tutores.

Para complementar estas actividades, se proponen lecturas para la biblioteca del aula. Con todas estas medidas se busca establecer las bases que necesita un espacio seguro para prevenir el odio hacia personas diferentes a lo normativo.

Palabras clave: educación positiva, identidad de género, corporalidad, infancias trans, infancias no binarias, infancias intersexuales, preventivo, Educación Infantil.

2. ABSTRACT

The main aim of this Final Degree Project is to contribute to positive education in dissident gender identities and non-normative corporalities, focusing on trans, non-binary and intersex childhoods from a preventive educational approach.

To achieve the main goals of this purpose, a theoretical framework is offered so that, in favor of inclusion and regardless of the student's gender identity and/or their corporality, make possible that the use of one language over another due to solving the need for intervention in positive gender education at a very early age.

Thanks to the theoretical framework, advice for Infant Education students and teachers can be offered for regarding the huge impact that a on a better family-school coordination.

Finally, an educational proposal is offered with several playful learning situations and queerfriendly pedagogical activities that challenge traditional gender roles and stereotypes thanks to the use of English. These activities will not only are developed on specific moments, but will also belong to the whole school year, reinforcing the identity of the Early Childhood Education classrooms.

This proposal is designed with a perspective that goes further the school environment to include families, caregivers and/or tutors.

To complement these activities, readings for the classroom library have been chosen.

With all these measures, the aim is to set the bases that a safe space needs to be effective preventing hate towards diverse people.

Keywords: positive education, gender identity, corporality, trans childhoods, non-binary childhoods, intersex childhoods, preventive, Infant Education.

3. INTRODUCCIÓN

La importancia del tema que se trata en esta propuesta reside en que son carencias que el sistema educativo actual presenta, tal y como he podido comprobar durante mi formación. La Escuela debe, una vez más, ir por delante de los desafíos que enfrenta la sociedad y ser, como ya hiciera en materia antirracista, actuar como modelo de inclusividad educando para prevenir en discriminación y sufrimiento de las infancias y personas trans, no binarias e intersex que son una realidad frecuentemente invisibilizada.

Se toman como axiomas principios pedagógicos educativos además de la globalización e individualización que, si bien no son recogidos explícitamente en las enseñanzas mínimas de los documentos legislativos actuales de la etapa educativa, quedan referenciados en sus objetivos y principios al hacer referencia a la importancia que tiene el proporcionar experiencias emocionalmente positivas para potenciar la autoestima del estudiantado, favorecer la integración social y la consecución del desarrollo de un apego seguro de modo que cada estudiante llegue a ser, desde temprana edad, una persona con una imagen propia positiva, equilibrada, igualitaria y carente de estereotipos al desarrollar unas capacidades afectivas y emocionales adecuadas respecto a su autoconcepto y autoestima.

No es un atrevimiento proponer la temprana educación positiva en género, menos aún si atendemos al momento evolutivo a nivel relacional y de plasticidad cerebral característicos de la primera infancia y que se abordan en profundidad con posterioridad en este documento.

Los enfoques preventivos e inclusivos son ejes principales y característicos de esta propuesta, y el uso del inglés como herramienta educativa principal es una gran ventaja a tener en cuenta, Aunque probablemente se podría trabajar sin cambiar de idioma, no debemos olvidar que el lenguaje tiene la capacidad de construir realidades y de visibilizar las ya existentes.

4. OBJETIVOS

Uno de los principales objetivos de este proyecto es demostrar que la educación sobre la normatividad de la identidad de género y la corporalidad puede y debe iniciarse en la etapa educativa de la primera infancia. Antes de iniciar esta propuesta ya había leído sobre Género y sobre Filosofía y me llamaba la atención ver que muchas de las teorías hacían referencia a la intervención educativa en la Escuela Primaria o incluso más tarde, siendo los doce años una de las edades propuestas.

Considero que es necesario tomar como edad de referencia las mencionadas en el campo de la Psicología puesto que se basan en sólidas y reputadas teorías que se detallan más adelante y que hacen clara referencia a las edades tempranas de la etapa de Educación Infantil dado que en esta etapa también se establecen los primeros roles de socialización siendo este un momento clave para el comienzo de la educación positiva en género y que atienden a la neuroplasticidad presente en los primeros años del desarrollo del individuo.

Entendiendo las necesidades del colectivo LBTGIQ+ del que forman parte las personas trans, no binarias e intersexuales, para hacer concreta y abordable esta propuesta se ha tomado la decisión de poner el foco de las intervenciones en tres de las secciones más invisibles del colectivo: infantes trans, no binarios e intersex. Esta invisibilidad no se limita a nublar la existencia de estas personas, sino que se traduce en vulnerabilidad tanto el ámbito escolar como en los ámbitos sanitarios, familiares, de amigos e iguales y otras instituciones con los que todo individuo interactúa y que son parte activa de su proceso de socialización.

Se pretende evitar esta situación de vulnerabilidad y atender a las necesidades educativas desde los centros educativos considerando como prioritaria necesidad del desarrollo de políticas inclusivas para personas que no pertenecen al espectro creado por la cisheteronorma. Una buena forma para empezar a romper ese silencio que deriva en vulnerabilidad es ofrecer al estudiantado en general y no solo a aquellos no-normativos referentes de personas conocidas del mundo de la cultura, del cine, de la música, de la literatura y del deporte que no siguen lo establecido en cuanto a lo que se supone que es ser un hombre o ser una mujer. Empezar por preguntar al estudiantado “¿qué es ser un niño?” y “¿qué es ser una niña?” puede ser un punto de partida interesante para empezar a derribar los antiguos esquemas sexo-género porque además nos proporcionará la

información necesaria para conocer al alumnado con el que vamos a trabajar.

Otro aspecto que debería ser mejorado, no solo orientado a personas trans, no binarias e intersex, sino para toda aquella persona que acuda a centros educativos y que necesite la intervención de los servicios de Atención Temprana sea cual fuere su edad y afectación, es el que abarca la comunicación entre el sector sanitario y el sector educativo para el incremento del bienestar del alumnado y del bienestar de la clase escolar de la que forma parte. Es bien sabida la buena tarea que realizan las aulas hospitalarias atendiendo académicamente a los menores durante sus ingresos hospitalarios pero la estancia en ellas no deja de suponer un cambio, generalmente de forma temporal, pero que afecta a la estabilidad emocional del menor, a sus avances académicos y, más importante aún al vínculo con sus iguales y con el personal docente. Esta situación puede derivar en regresiones conductuales y de pérdida de logros fisiológicos ya consolidados. La ley 4/2023, de 28 de febrero para la Igualdad Real y Efectiva de las Personas Trans y para la garantía de los derechos de las personas LGBTI establece por primera vez en nuestro ámbito legislativo nacional los derechos fundamentales de las personas intersexuales en su Artículo 19 dedicado a la atención de la salud integral de las personas intersexuales y, se hace referencia al rango de edad 12-16 años para intervenciones, fines diagnósticos, terapéuticos y toma de decisiones respecto a su genitalidad, salvo que la vida del menor esté en riesgo. La cuestión viene cuando nos acordamos de lo que sucede con las personas transexuales e intersexuales que no alcanzan ese rango de edad. Esto es lo que nos debe preocupar tanto a las familias como a las personas que conforman los centros educativos, actuando coordinados y buscando siempre el interés y el bienestar superior del menor. Legalmente, las personas transexuales e intersexuales menores de doce años podrán cambiar su nombre en su documentación, pero no su sexo a nivel registral pero ¿cómo debe tratar y educar a las personas hasta los doce años que ampara la ley?. La escuela debe seguir los “principios de no patologización, autonomía, decisión y consentimiento informados, no discriminación, asistencia integral, calidad, especialización, proximidad y no segregación” que se encuentran en este mismo artículo para educar de forma inclusiva en materia de diversidad genital, respetando siempre el derecho a la intimidad de los menores y sus familias. Una forma de hacer esto es siguiendo el carácter

preventivo que caracteriza a la presente propuesta. Se propone que se trate al estudiante menor de 12 años por el nombre y por el sexo-género sentido, olvidando en la rutina del centro educativo el nombre otorgado al nacer (*deadname*). Estas medidas repercutirán primero en su autoestima y en su salud mental, siendo además ejemplo de respeto a la identidad diversa de las personas con las que comparta clase y centro educativo. Quiero recordar algunas de las palabras emitidas por la cirujana y uróloga pediátrica Chelsy E. Lasso Betancor en su ponencia en la I Jornada sobre Intersexualidad del Ministerio de Igualdad celebrada el 26 de octubre de 2022 como parte del Día de la conciencia intersex sobre los “estados intersexuales”. Lasso Betancor, alude al empleo actual de guías médicas actualizadas para suprimir “cualquier proceso mutilante o irreversible en edades tempranas de la vida” y recomienda que sea un equipo multidisciplinar y con experiencia el que trabaje para defender la salud y el bienestar físico y mental de las personas con desarrollos sexuales diferentes para que cada individuo sea tratado de forma “única en sí misma desde su nacimiento”. Además, el citado artículo pone al menor intersexual como sujeto principal en la toma de decisión sobre su genitalidad y como sujeto con derechos perceptores, junto a su familia, de protección psicológica. La escuela, en coordinación con la familia y con el personal sanitario debe contribuir a que la diversidad corporal y de género sean tenidas en cuenta en los planes educativos del centro y los reglamentos de régimen interior, salvando así ese olvido a los menores que la citada ley tiene hoy en día.

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre un aspecto que los centros educativos debieran cuidar y que tiene que ver con la parte administrativa que va desde la matrícula en el centro hasta la forma en la que el cuerpo docente y el equipo directivo realizan las comunicaciones con las familias, tutores o cuidadores. Es un gesto muy simple pero que puede marcar una diferencia significativa y muy positiva como es el hecho de incluir en los documentos las casillas de “hombre”, “mujer” u “otros”. Este pequeño detalle que debería ser implementado es muy importante de cara a las familias, cuidadores y tutores de los menores con identidad y corporalidad divergente dado que reflejará que es un espacio seguro en el que se trabaja con perspectiva de género y corporalidad inclusivas. La inclusividad de las personas con estados intersexuales puede ser trabajada con el acompañamiento de materiales editoriales y didácticos que dejen al margen el binarismo sexual mostrado y que condiciona la educación en cuanto a roles y estereotipos de

género restrictivos.

5. COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

De acuerdo con lo recogido en el documento elaborado por la Universidad de Valladolid en el que se recogen las Competencias del Grado en Educación Infantil se han destacado las siguientes en relación con el trabajo que se presenta:

Todo docente debe ser capaz de planificar propuestas educativas que se adapten al alumnado, a sus necesidades y a sus intereses, para lo que el docente ha de conocer las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas fundamentales que afecten a su estudiantado. Por ello, este documento ofrece una investigación teórica y una respuesta práctica base que sea adaptable y lo más completa posible que aborda los distintos paradigmas del alumnado de la etapa educativa de Educación Infantil teniendo en cuenta su momento evolutivo y sus capacidades de aprendizaje.

Si bien es cierto que previa a la investigación se habían pensado en algunas actividades claves para la propuesta, conforme se ha profundizado en el marco teórico se han modificado algunas y otras se han añadido con el fin de dar más solidez en base a los conocimientos adquiridos durante el grado, tanto en clases formales, como en seminarios, charlas a cargo de expertos y por supuesto, prácticas en centros educativos. Se ha buscado ofrecer una propuesta que además de satisfactoria en actividades de calidad, facilite la creación de nuevas actividades a otros docentes, estudiantes e incluso familias que puedan llegar a leer este proyecto.

Se ha partido de los objetivos y contenidos curriculares propios de la etapa, centrados en los objetivos propios que persigue este trabajo de final de grado. Dado lo amplio que es todo lo que ofrece el currículo de esta etapa fue necesario seleccionar y organizar tanta información formal.

En base a buscar la motivación, teniendo en cuenta lo condicionante que es a la hora de predisponer a los estudiantes al aprendizaje, se ha decidido apostar por unas

metodologías concretas sin perder de vista el idioma vehicular, lo cual supuso añadir la metodología CLIL o Content and Language Integrated Learning para ofrecer una propuesta lo más inmersiva posible en la lengua extranjera.

La propuesta educativa que se ofrece está contextualizada en las clases de los tres niveles educativos de Educación Infantil teniendo en cuenta las facilidades que ofrece el idioma para trabajar la inclusividad desde el aprendizaje de la lengua extranjera. Se pretende ofrecer riqueza de recursos, materiales y estrategias educativas a las actividades que conforman la propuesta para que, además del desarrollo de valores con perspectiva de género, el estudiantado logre ser capaz de escuchar, hablar, escribir y leer en inglés. Es decir, el docente trabajará para que el alumnado desarrolle competencias comunicativas acordes a su edad y momento evolutivo que facilitarán la mejora en otras áreas como las relacionales.

Otra de las competencias del grado cursado es que el futuro docente desarrolle la capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo. Considerando que es importante para un buen ejercicio de la profesión que el docente sea una persona en continua formación y contacto con la realidad social en la que se desarrollan el cuerpo estudiantil, se ha tenido en cuenta la evolución de las teorías ofrecidas y se ha intentado ofrecer unas fuentes variadas, basadas en el contexto social y legislativo actual. Fruto de esta curiosidad y con una perspectiva de análisis crítico que argumentase y facilitase la toma de decisiones, se ha desarrollado una investigación en forma de cuestionario para incidir en las necesidades y problemáticas educativas que se han mostrado en las respuestas obtenidas. Además, para validar esas hipótesis se ha contrastado con un informe que, si bien atañe a otra etapa educativa, refleja lo necesaria de una intervención temprana.

Un docente es mucho más que un transmisor de conocimientos, pues ha de ser capaz de resolver problemas educativos mediante procesos colaborativos, ha de ser capaz de coordinarse con otras personas de diferentes áreas para ofrecer una educación de calidad, interdisciplinar y transversal que parta de los objetivos centrados en el aprendizaje pero si algo distingue a un buen docente, es su capacidad para transmitir valores, para motivar a sus estudiantes, para invitarlos a la reflexión, a la vivencialidad

de los aprendizajes para que sean autónomos no solo en el sentido más común de la palabra en contexto educativo, sino para que puedan elegir con libertad cómo quieren ser y cómo deben tratar la diversidad en todas sus formas fomentando en sus alumnos la curiosidad y la empatía. Todo esto viene desarrollado en el segundo apartado de las competencias generales del grado de EI de la Universidad de Valladolid.

Un docente tiene como base además de estos valores basados en los derechos humanos, la lucha por la tolerancia y por la justicia social pues tiene presente tanto la responsabilidad que se deposita en su tarea, como la necesidad de respuestas de sus estudiantes. Un docente puede detectar una carencia en el sistema educativo mas no debe permanecer como si nada sucediera o esperar a que su currículo lo recoja. Si esto sucede tenemos el currículo oculto y luchar por eliminar la discriminación y el acoso de los centros educativos es algo que siempre va a legitimar propuestas poco frecuentes como la que a continuación se ofrece y cuyo fin último es promover el respeto y la valoración de la diversidad de los seres humanos.

6. MARCO TEÓRICO

6.1 LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Al inicio de este documento se han mencionado los principios que contiene el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil para la comunidad autónoma de Castilla y León en lo que respecta a la necesidad de promover un apego seguro, la elaboración de una imagen positiva, equilibrada e igualitaria de sí mismos, libre de estereotipos discriminatorios. Algo similar a estas palabras son encontradas en el preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Enseñanza (LOMCE, 2013) pues se señala “el reconocimiento y respeto a la diversidad”, rigiéndose por los principios de normalización e inclusión y asegurando la no discriminación e igualdad.

La Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre es la que está en vigor hoy en día. Esta ley hace referencia a la Convención sobre los Derechos de la Organización de las Naciones Unidas de 1989. El cuerpo de esta ley dice textualmente que “adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas del aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres” todo esto para “la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual”. Se persigue así dotar a la acción docente de una perspectiva inclusiva y no sexista. Esta ley ejerce así un claro reclamo a pasar a la acción educativa y así ha de ser, pero no sin antes ser conscientes de que partimos de un contexto muy concreto que es una sociedad plagada de estereotipos en los que se enseña, por encima de lo que une a todos los seres humanos como seres sociales, las diferencias que tienen niños y niñas que serán hombres y mujeres en un futuro cercano. Todo esto se ha venido trabajando de una forma poco adecuada y con profundos sesgos de sexo-género a una edad tan temprana que cualquiera podría pensar que es una característica inherente, cuando la realidad es que cada día son más visibles los límites disolutos entre lo masculino y lo femenino.

Para conocer la realidad de las aulas de Educación Infantil se ha elaborado un formulario con la herramienta de Google con fines estadísticos y se ha hecho llegar a entidades y colectivos que acogen a menores y personas trans, no binarias e intersex que son ya adultas, así como a sus entornos familiares.

Este proyecto con fines estadísticos está ofreciendo hasta la fecha interesantes sorpresas como algunas de las que se detallan a continuación:

Respecto a los materiales didácticos elaborados por editoriales, las personas

encuestadas a fecha 14 de abril de 2023 manifiestan que el 50% de los materiales no son apropiados para personas transexuales, no binarias e intersexuales siendo el material elaborado por las personas docentes el 42,9% de materiales no inclusivos. Otro dato que destaca es el que implica directamente a los centros educativos es el dato ofrecido respecto a la respuesta que tuvieron ante el acoso, la discriminación o el trato indigno sufrido dentro del ámbito escolar. Del 50% de personas que manifiestan haber sufrido estas vejaciones por su condición no normativa y el 13,3% que prefiere no decirlo, en la siguiente cuestión refieren que la respuesta recibida por parte del centro educativo ante estos sucesos no fue satisfactoria pues continuó el acoso escolar, la discriminación, los insultos y las burlas. En otras palabras, hubo ausencia total de implicación o decidieron suavizarlo y no tomar medidas contra el acoso. Destaca que en varios casos el trato discriminatorio procediera del centro educativo o que el centro educativo se dirigiera al equipo docente, pero tuvo poco efecto en la práctica docente. El 76'3% de las personas manifiestan no haberlo comunicado al centro educativo, siendo este silencio causado por el miedo a ser marginado excluido o verse expuesto a recibir un trato indigno y afectando así al 77,8% de las personas encuestadas.

El dato del cuestionario elaborado para esta propuesta que más evidencia la necesidad de la intervención son las respuestas a la pregunta “¿A qué edad se dio cuenta de que la identidad de género (suya o de su familiar) era no normativa?”. Las respuestas incluyen edades tan tempranas como los dos años y, aquellas que se corresponden con los rangos de edad establecidos en los dos ciclos de las legislaciones regionales educativas de Castilla y León para Educación Infantil son verdaderamente llamativas. Así, de 0 a 3 años resultan un 18,19% y en el rango de 4 a 6 años encontramos un llamativo 36,37%, abarcando entre ambos datos un 54,56% del total de respuestas proporcionadas. Sin duda es un dato que invita a la reflexión y que, sin olvidar el carácter preventivo de la propuesta que se presenta, hace que la misma tome mayor importancia que la que tuvo al ser concebida como idea de trabajo de final de grado. Por si estos datos fueran de poca importancia para soportar una de mis hipótesis respecto a la creación del presente documento, quiero aportar algunos datos que escapan a la edad de intervención de este, pero que ponen de relieve el motivo principal de la intervención en edades infantiles.

El estudio llevado a cabo por el Colectivo de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM) sobre la prevalencia de prejuicios contra los

adolescentes LGTB en el ámbito educativo reveló que solo un 23% de adolescentes LGTB ha salido del armario y un 21% manifiesta su negativa a salir porque cree que encontraría un ambiente poco seguro en el aula aunque no sea un espacio hostil, el hecho de visibilizarse podría tener consecuencias negativas en el trato con personal del centro e incluso con las familias. Este estudio ha llegado a 6.256 estudiantes de 63 centros educativos, siendo el 78% centros públicos y perteneciente a estos un 2'8% del alumnado trans y un 1,7% personas no binarias. Este estudio muestra que los adolescentes experimentan LGTBfobia siendo los chicos cisheterosexuales los que ocupan un 50,70% y un 33,40% de ellos se identifica con la frase que enuncia que las orientaciones e identidades divergentes están bien siempre y cuando no sean evidentes. Respecto a las chicas adolescentes, un 28% de ellas tienen problemas con la diversidad y el 15% muestra su acuerdo con la frase respecto a disimular la no normatividad, COGAM entiende que significa que todavía hay un problema con la expresión de género no normativa (COGAM, 2022, p.14) incluso entre el estudiantado LGTB también aparece la LGTBfobia interiorizada fruto de sus prejuicios, concretamente afecta a un 20%. Otro dato relativo al alumnado adolescente es la prevalencia del pensamiento respecto a ser trans, el 31% sospecha que si su familia lo supiese no lo aceptarían. A pesar de que el 91% de las personas encuestadas dicen aceptar a las personas trans, el 17% de estas personas han sufrido agresiones verbales, el 14% ha recibido acoso vía redes sociales y un 1,7% ha sido agredido físicamente.

De este estudio podemos extraer varias conclusiones, siendo la principal que las edades recomendadas de intervención, de los doce años en adelante, son ya tardías pues los adolescentes ya se han visto expuestos a innumerables estímulos y han recibido referencias de diversas fuentes que derivan en que los menores del colectivo LGTB “están careciendo de parte del apoyo a su personalidad e identidad que requieren para el saludable desarrollo de la persona” (COGAM, 2022, p.64).

Castilla y León es, junto con el Principado de Asturias, la única comunidad autónoma del territorio español que carece de planes de atención a la diversidad. Sin embargo, existe en Castilla y León un documento que recibe el nombre de Protocolo de Atención Educativa y Acompañamiento al Alumnado en Situación de Transexualidad y Alumnado con Expresión de Género No Normativa y que no solo cumplió en 2019 su fase experimental, sino que por cuestiones de ideología política en el ámbito regional nunca fue

trasladado a la realidad de la actividad docente en Castilla y León. Cabe decir que las pautas que se dan en este documento se centran más bien en procesos administrativos de cara a la administración pública y a la organización interna de los centros educativos más que en proporcionar una formación en género seria, rigurosa y actualizada al personal docente. Lo más parecido a esto que recoge el documento es una breve lista de pautas, un glosario de términos y unas medidas organizativas y educativas que caben en menos de dos páginas de este documento que se queda pequeño a todas luces y que repercute negativamente en la convivencia pacífica del personal estudiantil en los centros educativos.

6.2 CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

La neurocientífica y experta en neuroplasticidad Lise Eliot defiende que la plasticidad cerebral de la infancia es tal que las pequeñas diferencias encontradas en las etapas perinatal y postnatal toman una gran relevancia para el individuo conforme pasa el tiempo de la primera infancia debido a la acción de padres, compañeros y educadores que refuerzan mediante su modelaje los estereotipos de género. Esta es una de las ideas extraídas de *Pink Brain, Blue Brain* (Eliot, L. 2009)

Durante una conferencia ofrecida por The Aspen Institute en 2018 llamada *Pink Brain, Blue Brain. What really separates men and women* y difundida por YouTube, Eliot comparte datos interesantes de sus investigaciones con el sociólogo experto en género Michael Kimmel con respecto a las implicaciones del género en la infancia. El cerebro es un órgano unisex y con independencia del sexo tiene la misma estructura y las mismas funciones siendo solo el 1% de la variación del hipocampo atribuible al sexo o al género. La plasticidad es un factor más importante para Elliot desde el momento del nacimiento, porque se tienen diferentes expectativas en función del género y del sexo. La influencia de la testosterona en correlación con la violencia es mínima, tanto que los estudios que han querido probar esto realmente han tenido problemas para hacerlo. Para Elliot, todo el mundo es competitivo y agresivo y se ejercen diferentes estrategias para ejercer ambas características, si los hombres emplean más la agresión física es, según Elliot porque debido a su tamaño promedio, son más grandes que las mujeres que usan con mayor frecuencia la agresión relacional. (Eliot, 2009, p. 25). Michael Kimmel hace una crítica alusión a un estudio llevado a cabo por dos biólogos que intentan explicar color rojo o rosa

atribuible a las mujeres por dos motivos: una alude a su condición de recolectores y que en esta tarea desarrollaron preferencia por los frutos rojos, el otro motivo es porque las mujeres necesitaron distinguir los cambios sutiles en el color de la piel debido a reacciones emocionales y señales sociales sexuales. Kimmel no solo pone en cuestión la validez del estudio aludiendo al racismo que lleva intrínseco, pues se supone que estudiaron a los primeros homínidos y estos, seguramente no serían de piel clara, sino que añade que hasta principios del siglo XX los bebés se vestían igual, de forma que casi era imposible distinguir a simple vista si un bebé era niño o niña. Este fenómeno se llamaba “FDR Baby” en el minuto veinticuatro de la citada conferencia llevada a cabo por The Aspen Institute en 2018. Este dato supone la posterior incorporación de los colores azul y rosa, a lo que Elliot aporta que el azul es atribuible a los chicos debido a la raza aria y a las representaciones de la Virgen María. Eliot no niega la influencia de las hormonas en la conducta humana, pero es clara cuando aboga por una educación temprana libre de estereotipos y recuerda que existen combinaciones genéticas válidas y no consideradas patológicas más allá de las habituales conocidas como XX o XY. (The Aspen Institute, 2018).

Joan Manuel del Pozo, profesor de Filosofía de la Universitat de Girona, en su artículo *La sexualitat en un context de valors cívics i educatius* (del Pozo, 2023, pp.58-65), considera que la llamada “sexualidad natural” es solo un hecho del que partir mientras que “el lenguaje y la cooperación, es decir, la cultura en un sentido amplio es un factor más influyente que la propia biología en la evolución de la especie” (del Pozo, 2023, p. 61). Del Pozo, considera asimismo que la ética no debe etiquetar como bueno o malo que la cultura se separe de la naturaleza desde la perspectiva de la ética, pues lo considera fruto de la evolución. Para reforzar esta argumentación apela a la evidencia de otras orientaciones sexuales naturales en otras especies no humanas cuya existencia no está sujeta a las culturas y a las permeabilizaciones que esta tiene en las personas.

6.3 EL FEMINISMO COMO RESPUESTA

Alicia H. Puleo, desde las primeras páginas del artículo “Igualdad y Androcentrismo”, (Puleo, 1995 pp. 80-82) muestra su visión sobre la relación de la sociedad del bienestar del siglo XXI entre la crítica feminista y las aportaciones que impregnan a esta sociedad del bienestar y hace referencia a los “retos educativos de la

diversidad” explicando que esta “temática en primera instancia se refiere a lo étnico, lo cultural, que por hallarse en una situación de marginación social, requieren un esfuerzo particular con una mirada educativa a su integración”. Se podría pensar, según las palabras de Puleo en “Igualdad y Androcentrismo” y en otros artículos consultados para conocer la visión de la teórica feminista, que la integración es suficiente porque significa lo contrario de exclusión y discriminación, pero en el campo que nos ocupa, la Educación, la acción educativa integradora tiene un componente de marginación y exclusión que no se ajusta a las necesidades reales de las aulas de la actualidad y de quienes las componen dado que la tendencia más eficaz responde a los mecanismos de inclusión.

Lo realmente idóneo de cara a construir una sociedad verdaderamente progresista sería ir un paso más allá de lo señalado por Puleo e implementar medidas en pro de la inclusión de cualquier circunstancia que pueda causar discriminación de tipo administrativo o social contra las personas o que pueda derivar, a corto o largo plazo, en cualquier otro tipo de situación que implique violencia o desigualdad en los diferentes ámbitos con los que un individuo entra en contacto en las diferentes etapas evolutivas de su existencia. Así lo avalan los diferentes sistemas educativos que actúan acorde a las premisas de la perspectiva inclusiva.

Mi propuesta didáctica pone su centro en la crítica al sistema sexo-género hegemónico y cishetero patriarcal, ya que ambos reducen al individuo a un ser binario basándose en su corporalidad pues pone la totalidad de su atención en sus genitales, siendo este un factor coercitivo de su desarrollo en libertad. Considero esto de suma importancia porque tal y como explica Puleo el “género es la construcción cultural que toda sociedad elabora sobre el sexo anatómico” que condicionará “según la época y cultura de que se trate, el destino de la persona, sus principales roles, su estatus y hasta su identidad en tanto identidad sexuada” (2000, p.29).

Añadido a lo anterior, el ser humano tiene inherente su condición social, su naturaleza lo lleva a buscar ser aceptado en sus entornos relacionales más próximos, sean estos directos o indirectos.

Como defiende Bronfenbrenner con su Teoría Ecológica (Navarro Guzmán y Martín Bravo, 2018, p. 181), el individuo pasa de relacionarse en un microsistema a desenvolverse en sistemas relacionales más complejos que define como mesosistema, exosistema y macrosistema. Esto sucede conforme el nivel madurativo del individuo se

desarrolla y amplia los agentes educativos que son de referencia para el mismo.

Otra teoría que refuerza esta hipótesis es la sostenida por Lev Vygotsky en su Teoría Sociocultural. Se defiende en esta teoría que los menores desarrollan gradualmente su aprendizaje a través de la interacción social, adquiriendo de un modo progresivo y lógico la inmersión en un estilo de vida basado en las rutinas y la interacción con el entorno familiar. Este proceso sustenta sus bases en el trabajo colaborativo con adultos y compañeros que afectan al individuo, su sistema de creencias y las actitudes culturales que condicionan el aprendizaje. (Kirka-Demirbaga, 2018 p. 115).

Por todo lo anterior, se considera clave que en la primera etapa de la infancia, fundamental para el correcto desarrollo del individuo, todos los agentes educativos que constituyan una referencia para el niño como son la familia, la escuela, los iguales, los compañeros y los medios de comunicación se hagan responsables de la importancia de la parte que les corresponde en esta tarea.

Puleo muestra en el artículo “Igualdad y Androcentrismo” (1993, p. 1) su acuerdo con Amelia Valcárcel siendo ambas autoras críticas con el sistema sexo-género tomando a este como un fenómeno de la reflexividad de la modernidad como punto de referencia los impactos que los movimientos feministas de la sociedad occidental han generado. Valcárcel expone que “en clave masculina están las minorías a las que les gustaría volver a la situación anterior”. (1995-1996, p.1) Se trata de un claro llamamiento a que el sistema de los derechos sociales siga avanzando, algo que en la década de los noventa no generó tensión a nivel sociopolítico debido al desafío de los movimientos liberales y neoliberales que parecen haber pasado de un estado de latencia pasiva a uno de agresión directa y activa. Otro factor que señala Puleo alude a las diversas concepciones de la moral sexual, el matrimonio y el hecho de tener descendencia se vieron afectadas por la evolución de las circunstancias económicas y tecnológicas (1993, p.67).

Donde Puleo no pone su mirada y con lo que Valcárcel es muy crítica es a la hora de señalar al sector masculino de la sociedad, hecho que bajo mi formación como feminista interseccional es un grave error.

Para entender brevemente lo que es el feminismo interseccional, citaré a la escritora y activista feminista-antirracista Desireé Bela-Lobbede pues ella, en el boletín vía e-mail que ofrece semanalmente de deconstrucción racial y sexista, dedicó la semana previa al 8M de 2022 al Feminismo Interseccional. La edición de este boletín recibió el nombre de

“Identidades Cruzadas”. Bela-Lobbede lo inicia con la atribución terminológica a la abogada y académica Kimberlé Williams Crenshaw, quien en 1989 “recurrió a la metáfora de la interseccionalidad para explorar cómo la raza y el género pueden afectar a la vida de las mujeres de diferentes maneras”. Basándose en lo establecido por Crenshaw, Bela-Lobbede afirma que la experiencia de ser una mujer negra o ser una mujer blanca es diferente porque las mujeres negras se ven afectadas por el racismo y el sexismo. Bela-Lobbede señala como fundamental el trabajo de las investigadoras Patricia Hill Collins, Sirma Bilge y Rosemarie Garland-Thomson para incorporar desde sus trabajos los conceptos de clase social, pobreza, etnia, espectro de género, edad, discapacidad y religión como factores que pueden atravesar a las mujeres y hacer que el sufrimiento de ser mujer sea aún mayor al acontecer varias de esas circunstancias simultáneamente en la experiencia de vida femenina.

El Feminismo Interseccional se presenta como una evolución del Feminismo Radical y es antónimo al movimiento Feminismo Radical Trans-Excluyente, que fue conceptualizado por primera vez por las siglas T.E.R.F. por la bloguera feminista británica Viv Smythe en 2008 con el propósito de ahorrar tiempo y espacio al escribir el término en repetidas ocasiones las palabras *trans exclusive radical feminist* -(Ferré Pavia y Zaldívar, 2022 p.6).

Son múltiples los peligros del feminismo radical al entender que todas mujeres del mundo sufren el mismo estigma. Esto significa negar la realidad de muchas mujeres que viven con los múltiples factores mencionados y que, en consecuencia, deben fortalecer su identidad más que el resto para gozar de cierto grado de protección. También es una forma de negar la importancia de la participación de los hombres en el movimiento feminista. Todo esto no son solo teorías, pues gracias a las interacciones mantenidas en redes sociales, cualquier persona con inquietudes puede entrar en contacto con mujeres racializadas, con orígenes plurales y experiencias de vida diversas y enriquecedoras pero que son historias personales duras que ayudan a acercarse a la necesidad de comprender el privilegio blanco y ver que deconstruir el racismo es tan necesario como hablar idiomas.

Alguien podría pensar que esto afecta únicamente a mujeres adultas y esa persona no podría estar más errada. Para ejemplificar esto, recojo el testimonio de Ennatu Domingo en el libro “*Madera de eucalipto quemada. Una historia sobre orígenes e identidades*” (2022). En este libro la etíope nos cuenta en primera persona y deja patente lo importante

que fue para su educación gestos de profesores que evitaron el borrado de su identidad en favor de la aculturación a ella y a las veinte personas racializadas de treinta estudiantes con los que compartía clase. Los docentes animaban al estudiantado a que explicasen sus orígenes, los idiomas que hablaban o lo que comían en casa. Estos pequeños gestos son esenciales en cuanto a la identidad de las personas y pueden ser aplicados a las infancias trans, no binarias e intersex. Compartir quiénes somos con los compañeros y evitar el “borrado” de las características no normativas es una de las tareas de la Escuela como entidad capaz de sembrar el germen de una sociedad acogedora con la pluralidad y un espacio seguro en el que crecer y desarrollarse muchos sentidos más allá del académico. Dice Domingo, “siempre me ha parecido importante ampliar nuestro esquema mental y que todos deberíamos aspirar a sociedades interconectadas por personas educadas en diferentes culturas” (2022, p. 78).

El esfuerzo por unir culturas e identidades diversas es clave para avanzar hacia sociedades más justas evitando forzar a las personas diferentes a encajar en moldes estrictos que generarán frustración en el individuo, esto entra en sintonía con el propósito de este proyecto de ofrecer herramientas que faciliten la transición de la integración de un individuo a su inclusión efectiva y real. Una frase para reflexionar es la escrita por Domingo cuando se refiere a sus orígenes y dice que “El hecho de haber perdido mi entorno social de origen me ha permitido comprobar que reproducimos las tradiciones con las que hemos estado en contacto” (2022, p.79). Con relación a su familia adoptiva española comenta “he podido comprobar que una adopción perfecta es la que se produce cuando tanto el menor como los padres adoptan mutuamente sus culturas de origen” (Domingo, 2022, p. 80). Estas palabras son fácilmente extrapolables a la aceptación de identidades no normativas y de corporalidades divergentes por parte de las familias.

Las argumentaciones previas son claros indicadores de que el movimiento feminista predominante en este siglo debiera ser el Feminismo Interseccional ya que no deja a nadie al margen y acoge sin juicios y con claro respeto a la identidad de las personas que pueden presentar múltiples cruces en su estigmatización como persona femenina, racializada, con identidad trans u orientación sexual fuera de la heteronorma. Este feminismo dista de ser un feminismo excluyente y se centra en dar espacio y voz para experiencias en primera persona.

No podemos dejar de recordar que nunca se podrá lograr cambio social alguno solo

con la mitad de la población mundial. Sean hombres o mujeres las personas opresoras, si queremos lograr la conquista de la igualdad debemos empezar por entender que el Patriarcado oprime a mujeres y a hombres y que, si desde el Feminismo se señala con intención punitiva a la población masculina en lugar de ofrecerles pedagogía sobre Nuevas Masculinidades, esa conquista jamás será posible y los esfuerzos de tantas personas serán en vano. Es cierto lo que se argumenta desde el feminismo radical que señala mayoritariamente al sector social masculino como titular de la opresión del resto de la sociedad pero hay que aclarar que la culpa no es de los hombres por el hecho de nacer hombres, sino porque nacer hombres y ser educados como tales en un sistema patriarcal les dota de privilegios varios además del sexo-género que derivan en patriarcados de consentimiento y de coerción que se encargan de que las estructuras de poder ostentadas por entes generalmente masculinos se perpetúen. Es un craso error esperar que alguien que se siente atacado por pertenecer a un sexo concreto adopte la misma teoría que constantemente señala lo malo que es para la sociedad. Para analizar, entender y dar respuestas a la parte del patriarcado que oprime al hombre regido la masculinidad hegemónica nace la teoría de las Nuevas Masculinidades.

La visión de este paradigma más cercana a esta propuesta es la ofrecida por las Nuevas Masculinidades. Uno de los máximos exponentes nacionales de esta corriente filosófica fue estudiante de la Universidad de Valladolid y, actualmente es profesor de género. Su nombre es Iván Sambade Baquerín. Sambade cuenta con una intensa e interesante carrera como investigador en la que no solo señala datos relevantes como que el efecto de la represión de las emociones de la población masculina va en detrimento de la salud mental y estabilidad afectiva de ellos.

Su trabajo se centra en dar a conocer las formas de opresión que el sistema patriarcal ejerce sobre los hombres y, aunque señala al sector masculino como responsables de consumir actividades que perpetúan la esclavitud sexual de las mujeres y explica la forma en que los hombres articulan de forma natural el sistema de poder circular del patriarcado, el factor diferenciador de su trabajo es que aporta análisis y explicaciones de las conductas masculinas apelando a los hombres hacia el abandono de la masculinidad hegemónica. Así, en su libro más reciente, publicado en 2020 y llamado “*Masculinidades, Violencia e Igualdad. El (auto)control de los hombres como estrategia de poder social*”, el experto en género señala varias áreas que son centrales para esta propuesta incluyendo

la represión emocional de los hombres, la socialización de género y las personas intersexuales. También, Sambade es uno de los pocos autores encontrados que cita a Jerome Kagin (1964) para referirse a la temprana adquisición de la identidad de género que los menores manifiestan antes de los dieciocho meses, momento que suele coincidir evolutivamente con la adquisición del lenguaje.

No es casualidad que esta verbalización sea uno de los indicadores recogidos por la asociación vasca de menores y familias transexuales Naizen en su página web. Allí se puede encontrar una lista de signos que son los signos más comunes como primeros indicios de una posible transexualidad en la infancia. Estos indicadores han sido trasladados al cuestionario elaborado para esta propuesta y los resultados reflejan que los tres indicadores, ordenados por mayor número de respuestas son en primer lugar, el rechazo de prendas de ropa u otros elementos ajenos a los esperados, seguido de las divergencias actitudinales respecto al rol asignado y el sentido en momentos lúdicos individuales o colectivos y tras este, aparece la discordancia entre el género gramatical asignado y el género manifestado en la auto-referenciación. Hay que destacar que el rechazo al nombre asignado al nacer también es uno de los signos más frecuentes en las infancias trans, no binarias e intersexuales. Hay muchos menores y familiares con estas condiciones que testifican que la primera señal fue la negación de su nombre y la sugerencia de otro en su lugar o incluso se referían a sí mismos como personas pertenecientes al sexo opuestos desde edades muy tempranas.

También es a los dieciocho meses de su nacimiento cuando las personas intersexuales tienen que dar pasos más agresivos en el tratamiento de sus genitales no definidos, hecho que suele ser extremadamente violento para estas personas. Ejemplo de las graves consecuencias que esta violencia tiene en adultos es Mer Gómez, investigadora, activista y comunicadora española intersexual y que fue sometida a una cirugía para definir sus genitales a una edad muy temprana y, en la edad adulta, tuvo que volver a pasar por esa misma cirugía pues los genitales asignados no se correspondían con su identidad. Mer es solo uno de los muchos ejemplos visibles de cuán dañino es tratar de adaptar los genitales de una persona que aún no presenta la suficiente madurez para tomar tal decisión, siendo esta orientada por valores definidos por criterios médicos referentes a aspectos estéticos y cuantificables en centímetros que son posteriormente transmitidos a las familias, cuidadores o tutores del menor intersexual.

Según la guía publicada por el Ministerio de Igualdad “Recomendaciones de la sociedad civil para entender y atender a las realidades intersex en instituciones educativas, deportivas y culturales” publicada en 2022, se estima que en un país como España la población intersexual sea aproximadamente cercana a las 800.000 personas. Según Gabriel José Martín, escritor y activista intersexual, el porcentaje de personas intersexuales sería aproximadamente representativo del 1% de la población, siendo estos datos recientemente recogidos de la “Jornada sobre intersexualidad” llevada a cabo por el Ministerio de Igualdad en 2022.

6.4 EL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN LA EDUCACIÓN POSITIVA EN GÉNERO

Si bien es cierto que, como hispanohablantes, conocemos las dificultades que tiene el idioma español para adaptarse a las nuevas realidades en cuanto a identidades de género no normativas, el idioma anglosajón suena fuertemente como una de las lenguas más inclusivas en este campo. Para conocer en profundidad las razones de esta tendencia natural del idioma inglés, se han consultado varios artículos y se ha contado con varios profesores nativos ingleses y españoles de los que fui aprendiz para poder ofrecer una visión más amplia contrastada y centrada en la realidad actual educativa del idioma inglés respecto a esta particularidad sobre la inclusividad que favorece.

Pero antes de aportar tales datos es de justicia mencionar lo que escribe Anne Curzan en *Gender shifts in the History of English* (Curzan, 2003, p.11) respecto a una de las primeras personas en desafiar el género de las palabras argumentando con sólidas hipótesis las razones que llevaron a establecer etiquetas masculinas, femeninas y neutras para los sustantivos en el idioma griego. Pitágoras también quiso cambiar el género de dos términos considerados femeninos *menis* (ira) *peleks* (casco) pues pensaba que eran más propios del género masculino. Estas hipótesis de Pitágoras fueron defendidas y rechazadas por la asamblea de sabios griegos.

En idiomas con dos o tres géneros gramaticales y las etiquetas de neutro, masculino y femenino parece que la lógica llevaría a equiparar el género gramatical con el género biológico, mas esto no suele acontecer como se esperaría. “Para los angloparlantes, habiendo sido criados en un universo lingüístico donde los objetos carecen casi siempre de sexo, puede parecer arbitrario y absurdo hablar de, tales objetos con un lenguaje

normalmente reservado para seres humanos masculinos y femeninos y quizás para animales” (Curzan, 2003, p.12)

La lengua inglesa no siempre ha sido tan inclusiva como parece serlo hoy en día. Hasta llegar al Inglés Moderno que se estudia actualmente, primero se debió transitar por la etapa de evolución de los dialectos, así como por la etapa histórico-lingüística del Inglés Medio.

Muchas palabras en inglés carecen de género y en este idioma no es esencial realizar la inflexión de género ya que, en la mayoría de los casos, los términos sexuados permiten eliminar el sufijo que realiza la flexión y emplear otro término con un significado igual o similar.

Un ejemplo de palabra que llama la atención es la palabra *actor* en inglés sigue una tendencia para las mujeres angloparlantes hacia el desuso de la palabra *actress* no porque ellas consideren apropiado el uso del masculino genérico, sino porque consideran que no hay género en el mencionado término por lo que la marca de género se elimina y el término se considera neutral en términos de género.

Algunos ejemplos de palabras que se emplean en inglés de forma cotidiana y que no tienen género forman parte del vocabulario que el estudiantado de Educación Infantil debe adquirir en esta etapa. Uno de los ejemplos más cercanos a los contextos que los menores pueden observar son las profesiones que pertenecen a contextos reales y fácilmente observables a los que tienen acceso los más pequeños en su camino a la escuela pues forman parte de su rutina diaria.

De igual forma, el idioma inglés, como cualquier lengua, ha ido evolucionando y, aunque hoy en día nadie discute sobre cómo referirse a una persona femenina que ejerce de policía (*policewoman/policette/policess*) las personas o entidades que usan los términos del pasado llegan a ser tildados de anticuados e incluso groseros.

Trasladada esta cuestión a los profesores nativos españoles e ingleses, consideran ambos las siguientes preguntas: ¿es necesario especificar el género de quién atrapó a un criminal? Y, ¿cómo se debe llamar a un agente de policía que no se identifica con ninguno de los géneros habituales? Lo propio en tal caso sería hablar de *police officer* en lugar de hablar de un *policeman*, sucedería algo parecido con *firefighter* en lugar de decir *fireman*.. Esto es algo que damos por hecho y se ha asumido como un mejor uso del idioma. Es por ello por lo que es conveniente que sea recordado como ventaja frente a otros idiomas que

carecen de esta posibilidad.

Por otro lado, en la lengua inglesa encontramos palabras sin género determinado como *sibling* o *friend* mientras que, en español, tales términos tienen marca de género casi de serie, se empleen o no artículos determinantes. En inglés estos términos pueden llevar marca de género si se usan junto a palabras como adjetivos posesivos como *his* o *her*, pudiendo usarse también *their* sin marcar el género. Aunque tradicionalmente, *their* se usa como palabra que indica la flexión de número plural, también se está empleando para no indicar el género o indicar un género neutro.

En la lengua inglés el género puede ser prescindido. Si bien es cierto que tiene flexiones de género para muchas palabras por la forma en la que se construyen los términos, no es menos cierto que este idioma no pueda ofrecer palabras neutras y prescindir de la marca de género sin tener que crear palabras nuevas para tal fin, cosa que no sucede con nuestro idioma, el español, que necesita crear palabras adaptadas previamente. Se puede decir pues, que mientras que el español como idioma necesita crear términos para ser inclusivo, el inglés lo es de forma natural y facilita la inclusión debido a las características inherentes al idioma.

Hay que considerar que, en España, no ha pasado demasiado tiempo desde que las personas con realidades no binarias eran invisibles e incluso las personas trans eran denominadas con las palabras despectivas e incorrectas “travestis”, “travelos” y las personas intersexuales, además de estar ocultas y ser por ello invisibilizadas, no tenían permitido desarrollarse como personas intersexuales porque a los dieciocho meses de haber nacido comenzaban a recibir tratamientos médicos, a veces para salvar sus vidas según el grado de afectación del gen SRY y, en otras ocasiones para que sus genitales se fueran empezando a integrar en uno u otro sexo y, consecuencia de ello, eran educados acorde a un género binario. Las personas intersexuales son personas con variación corporal del ser humano, habitualmente manifiesta en los genitales en el momento del nacimiento. Las personas intersexuales se caracterizan por tener cromosomas, órganos reproductivos y/o genitales que no pueden ser clasificados anatómicamente dentro de los patrones sexuales del sistema binario hombre-mujer. La diferencia de las personas intersexuales con el hermafroditismo reside en que el ser con genitales intersexuales no puede producir gametos masculinos y femeninos a la vez, siendo capaz de producir un solo tipo. El término hermafrodita referido a las personas está en desuso y se usa

únicamente para referirse a otras especies biológicas.

Afortunadamente para las personas intersexuales, la violencia que ejercía el sistema sanitario español sobre ellas ha sido regulado por la Ley Orgánica 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, popularmente conocida como “Ley Trans”.

Regresando al tema del aprendizaje de idiomas como garantía de inclusividad, cabe recordar que el idioma español tiene varias formas de transformarse en un idioma inclusivo en cuanto al género. La primera de esas posibles vías sería crear una marca de género distinta para las personas cuya identidad no forma parte del espectro del sistema sexo-género binario. La otra alternativa a esta sería, imitando a lo que sucede en el idioma inglés, incorporar palabras agéneros. Hay profesionales en activo de la lengua extranjera inglesa que consideran que el genérico neutro puede representar a todos los géneros posibles y, por ello, están a favor del desuso de genérico masculino o femenino.

Es entendible y se debe precisar que los cambios en un idioma son progresivos y en lo que se refiere a este propósito se debe dar tiempo al idioma para su desarrollo de forma natural.

Mientras que el idioma español está dando pasos hacia el genérico neutro, la Escuela puede beneficiarse y debe tener en cuenta las herramientas a su alcance. Entre ellas, la Escuela cuenta con el aprendizaje de idiomas y el bilingüismo. Destacan los beneficios que para el sistema neurocognitivo proporciona el aprendizaje del inglés como lengua desde edades tempranas, coincidiendo también con la etapa de gran neuroplasticidad característica del momento evolutivo infantil en que se configuran los primeros patrones de socialización.

En todos los idiomas el uso de los pronombres tiene una especial importancia. Esta circunstancia es algo que en la lengua anglosajona debe destacarse debido a que cuenta con pronombres naturalmente inclusivos. Mientras que *he* se usa para masculino y *she* para femenino, el pronombre más comúnmente utilizado para los sujetos no binarios es *they*, aunque existen otros pronombres también en uso como son *Ey* o *Ze/Zie*. (Barnes y Carlile, 2018, p.121).

6.5 CONOCER PARA ELEGIR EL CAMINO CORRECTO

Antes de proceder a diseñar actividades, materiales pedagógicos y elegir el material editorial adecuado para la eliminación de los estereotipos de género tradicionales, los objetivos establecidos han de ser muy claros y cabe recordar que el personal docente es una figura de referencia y uno de los principales agentes educativos para sus estudiantes quienes, a la vez, son altamente influenciables. El trabajo de los maestros tiene un alto impacto siempre, pero este es mayor aún en los estudiantes en la etapa infantil.

Toda aula de esta etapa debería contar con un rincón de juego simbólico o, si las características del centro educativo lo permiten, sería muy interesante contar con un laboratorio de experimentación donde el alumnado pueda disfrutar libre de juicios de sus emociones, del uso de prendas ajenas a su género como pueden ser zapatos con tacón que hacen ruido y que son por un lado un reto para su equilibrio y por otro un disfrute sensorial por el ruido que generan. Se espera, acorde a los roles y estereotipos establecidos, que un hombre no use maquillaje en su vida diaria en cambio, es frecuente ver que los niños llegan a clase con las uñas de colores porque la tarde anterior vieron a algún familiar, habitualmente femenino, poniendo pintura de uñas y les pareció divertida la idea de llevar sus uñas con colores. Algunas personas adultas, aún en 2023, asocian este elemento estético como no apropiado entre hombres o atribuyen cierta identidad u orientación sexual a quien lleva así sus uñas. Esto no es más que una exhibición de prejuicios fruto de una carente educación positiva en género.

Las situaciones mencionadas no son suposiciones ni han sido recogidas de experiencias de terceras personas: son hechos observados y registrado en aulas de EI en las que he realizados mis periodos formativos prácticos.

Anteriormente se ha hecho referencia a los indicios de una posible transexualidad que recoge la página web de la asociación Naizen. Cabe recordar que estas actitudes, a no ser que se intensifiquen en grado y se mantengan en el tiempo, no deben ser consideradas como un signo de identidad de género disidente, ya que pueden limitarse a un mero signo de curiosidad hacia un centro de interés del menor que está descubriendo su mundo con todo lo que tiene cerca.

En lo concerniente a la gestión de las emociones como la ira, el enfado o la

frustración, la tendencia general entre los chicos es exteriorizarla mostrando su ira rompiendo el material que ellos mismos produjeron, haciendo trazos fuertes, empleando demasiada energía visible incluso en la forma de coger el rotulador, otros muestran rostros muy enrojecidos y, la menor parte de ellos sufren explosiones de ira e incluso pueden llegar a dirigir estas conductas hacia sus iguales con mordeduras o arañazos. Otros presentan comportamientos de dominación territorial de espacios y apropiación de juguetes, ropa y otros útiles escolares. También se ha observado que algunos niños se aíslan del grupo y una vez allí, lloran. Estas conductas no son exclusivas de los niños. También hay niñas con una muy pobre gestión emocional debido a que están conociendo un mundo con unas normas de conducta que muchas veces superan al alumnado.

Cabe resaltar que lo enunciado en el párrafo previo no guarda relación veraz con el mito que señala a los hombres como seres más violentos que las mujeres porque lo que genera violencia contra las mujeres son los sistemas democráticos actuales, esto es, el patriarcado de consentimiento que estructura el poder patriarcal “no se sustenta sobre identidades biológicas diferentes y complementarias entre sí (Sambade, 2020, p. 45).

No se debe olvidar que estamos ante personas que están aprendiendo a moverse entre adultos, que están gestionando problemas de un mundo muy grande con un sistema madurativo aún muy pequeño que incluye una gestión emocional básica que está evolucionando con cada situación en la que se involucran. Sambade expresa la importancia de la familia como lugar donde se produce la primera socialización (p. 40).

La mejor forma de intervenir cuando un profesor presencia la frustración o enfado de un estudiante con independencia de su género, es permitirle tener algo de espacio y tras un rato acercarse al alumno, colocarnos físicamente a su altura, colocar nuestras manos sobre sus hombros y pedirle que, mirando a nuestros ojos, siga el ritmo de respiración del docente. Una vez logrado este paso, de vuelta a su estado de calma habitual, es el momento de intentar analizar con el estudiante qué ha sucedido, cuál es la verdadera causa de este estallido emocional, pues en ocasiones son detonantes sencillos como que en esa jornada le recogerá una persona distinta a la habitual y eso le provoca un

profundo malestar. Con esta forma de intervención damos valor a los sentimientos del estudiante, eliminamos la sensación de culpabilidad por estos sentimientos y aunque es instado a corregir el daño producido, tanto a nivel personal como con sus iguales, el estudiante percibe que el docente es una persona que crea un clima de confianza. Esto puede parecer una situación trivial o incluso innecesaria, pero fomentar la empatía y crear cercanía con nuestros estudiantes es clave para que puedan verse capaces de comunicarnos cosas más importantes sin que ello suponga atravesar una situación de duda o de inseguridad. El docente es responsable de crear espacios seguros con independencia de los materiales y estrategias que implemente. La educación emocional ha de ser transmitida y enseñada mediante el modelaje en el aula cada día porque, aunque haya estudiantes que no tengan reacciones que queramos corregir, están presenciando que sus docentes son mucho más que transmisores de conocimientos. Invertir tiempo en dar estos ejemplos es fundamental para educar positivamente en género pues estamos construyendo una base de respeto sin la que sería más complicado trabajar adecuadamente.

En base a lo observado en los períodos de prácticas, lo habitual entre estudiantes masculinos entre tres y cuatro años es ver que se niegan con rotundidad a llevar prendas típicamente asociadas al sexo opuesto, sean dichas prendas parte de un rincón de juego simbólico o parte de otra actividad como pueda ser un roleplay. Algo parecido sucede en sus producciones gráficas respecto a la preferencia de elegir usar el color azul frente al rosa. El motivo de esta conducta puede ser de mera preferencia o por inferencia de la personalidad de los estudiantes y debemos dar libertad y observar sin mostrar juicio hacia las posibles situaciones que puedan aparecer teniendo en cuenta los dos factores mencionados, pero considerando que el género es un constructo social y cultural basado en las diferencias establecidas en cuanto al sexo biológico de forma que existen tendencias socializadoras hacia estereotipos y roles tradicionales que asocian lo masculino con ser hombre y lo femenino con ser mujer.

Respecto a los estudiantes de género femenino se suele esperar, principalmente desde el entorno familiar, que sean sensibles, empáticas y conciliadoras. Ellas también han de cumplir con estos comportamientos estereotipados y, en ocasiones, si manifiestan frustración o enfado como lo haría un alumno masculino, la situación es percibida por los adultos con un grado de negatividad mayor cuando el derecho a sentir emociones

pertenece a todos los géneros. Esto es un claro sesgo de género y, por lo tanto, una conducta que las personas de referencia, cuerpo docente incluido, deben minimizar y evitar.

El estudiantado de género femenino también es instado a emplear ciertos colores en su ropa y accesorios, dibujos, cuentos y juguetes, pero de nuevo basando esto en lo observado, no suelen mostrar un rechazo tan abierto como el de sus compañeros de clases masculinos ante los mismos estímulos pertenecientes al sexo contrario.

Cabe cuestionarse si estas actitudes responden a la influencia de lo observado en casa, de los mensajes que los medios audiovisuales infantiles emiten, mensajes aparentemente sutiles e inocuos como las imágenes o la colocación de los juguetes en los catálogos de los artículos, pues aún en 2023 nos encontramos catálogos con el coloreado estereotipado de páginas rosas y azules. Frente a lo desalentador de esta situación, encontramos guías de juguetes que llevan alejándose de este tradicionalismo desde 1991 como puede ser la guía publicada por AIJU Asociación de Investigación de la Industria del Juguete o Instituto Tecnológico del Juguete.

La respuesta más probable respecto al origen de estas conductas estereotipadas podría tener su origen en las expectativas inherentes a las familias gestantes que suceden con el conocimiento del sexo del bebé aún no nacido durante el embarazo. Hay una gran cantidad de información sobre técnicas de selección cromosomal gracias a los avances en el estudio del ADN y las células madre, fecundación in vitro entre otras, incluso previas al periodo de gestación respecto a elegir el sexo del bebé y, la información para conocerlo una vez se ha iniciado el embarazo es aún mayor. La mayoría de las familias pueden conocer el sexo de su bebé sobre la semana veinte aproximadamente, pero las evidencias científicas indican que desde la octava semana se puede conocer mediante una analítica de sangre realizada a la persona gestante. Todo esto se traduce en presión para una persona que aún no ha nacido, y no se nos puede olvidar la presión ante las expectativas del sexo sobre sus entornos familiares y de personas cercanas. Así vemos que un individuo aún no nacido tiene el condicionante de sus características físicas y anatómicas siendo estas universales mientras que las expectativas sociofamiliares entorno a su sexo responden a factores sujetos a la cultura global, que excepto en áreas concretas del planeta, son sociedades patriarcales. Otros factores condicionantes son las preferencias personales, las presiones familiares y las creencias populares son más

susceptibles de experimentar variaciones. Todo esto va a incidir sobre su educación y su vida atendiendo a las palabras de la psicóloga y sexóloga Elena Crespí que se cuestiona si el motivo de saber el sexo del bebé responde a la necesidad de conocer cómo tratar a esa persona de forma diferenciada en función de si es niño o niña. Crespí va más allá en el artículo y enuncia que “Hay gente que espera una niña para después de tener la certeza de que alguien nos cuidará de mayores” (como se citó en Bonilla, 2022). Crespí se muestra favorable a una socialización alejada de los patrones de género y aboga por una educación más rica en patrones diversos y menos centrada en un género binario tan marcado. Otra opinión que considerar viene también de parte de la psicóloga Anet Diner, ya que cree que las expectativas son algo positivo pues es dar un lugar al bebé. Diner defiende que las familias quieren felicidad para sus descendientes, darles una educación buena y evitar su sufrimiento. Acorde a las palabras de la experta, evitar este sufrimiento va en contra de “desear que un bebé sea niño o niña y que cumpla o se adapte a los roles asignados ya complica un poco las cosas, porque no se quiere al bebé como bebé, sino por lo que puede ser o hacer por la familia y ahí sí que no respeta su individualidad” (como se citó en Molina, 2019). Aunque estas presiones afectan fundamentalmente al bebé, hay que tener presente la salud mental de la familia y tener muy presente que la salud mental de la persona gestante también se puede ver comprometida llegando incluso a sentir una depresión postparto más grave o sentir cierto rechazo ante la esperada criatura.

En algunas familias el condicionante de los juguetes ofrecidos puede ser mayor que en otras dependiendo de si el niño tiene hermanos, primos o familiares de edades cercanas con los que poder compartir momentos de juego. Cabe recordar que los infantes aprenden mediante la observación y el modelaje de sus figuras de referencia y que este impacto se verá incrementado con el tiempo y con la cercanía que sienta el individuo hacia la persona de referencia.

En cuanto a los juguetes que suelen preferir, por lo observado en los períodos de formación práctica, los rincones simbólicos de cocina, peluquería e higiene personal, mercado de jardinería, así como el de ropa y accesorios eran elegidos de forma habitual por todos los estudiantes con independencia de su género. Lo que sí se encontraron, de forma generalizada, fueron diferencias al establecer roles de juego de liderazgo siendo estos ejercidos con mayor frecuencia por alumnos de género masculino también se

observaron con menos frecuencia y habitualidad alumnas de género femenino con conductas de liderazgo. Cuando algún chico no lograba dominar ese momento o rincón de juego se pudieron observar dos posibles reacciones recurrentes como el enfado o el abandono del juego. Esto no se daba entre las chicas con conductas dominantes que solían compartir con sus iguales los momentos de liderazgo mediante algo similar a los turnos. Como se ha comentado en casos observados en el aula, además de un factor de socialización por modelaje, en estudiantes de edades tan tempranas también es frecuente ver personalidades con roles de conducta fuertes e independientes del género.

Para diseñar actividades que den respuesta al reto educativo que se plantea se ha tenido en cuenta el papel de los juguetes, juegos y materiales didácticos, así como los recursos pedagógicos que ofrecer a los estudiantes y, por supuesto se han definido los objetivos a seguir. Esta información será encontrada en la propuesta pedagógica.

Como se muestra en el libro *“How to transform your school into an LGTB+ friendly place”* (pp. 103-105, Barnes y Carlile, 2018) lo idóneo para que la educación positiva sea significativa es la elaboración de un calendario escolar con perspectiva queer para nuestras intervenciones docentes.

En este libro las autoras nos proporcionan pautas para dar acoger a un estudiante que manifiesta ser de género no binario o trans “créale y pregúntele cuánto tiempo llevan sintiéndose así. Pregúntele también si han hablado con sus padres o sus cuidadores o amistades al respecto” (p. 118, Barnes y Carlile, 2018). De igual forma animan a los profesores a remitir al estudiantado con divergencia de género a personas como el consejero u orientador escolar para que puedan beneficiarse de un apoyo mayor.

El libro incluye importantes consejos basados en la experiencia de la gestión de escuelas. Algunos de estos consejos ofrecen orientaciones sobre los espacios que podrían preocupar a las familias, cuidadores o tutores como pueden ser los baños o los vestuarios destinados a las actividades deportivas o de motricidad. Se recomienda poner el bienestar y la comodidad de los estudiantes por encima de otros criterios.

Una buena práctica que la escuela puede desarrollar para una adecuada transición de los estudiantes es que, hayan sido operados o no, el centro educativo los va a acompañar en la “transición social”. Este proceso consiste en usar el nombre sentido y olvidar el *deadname* por parte del personal del centro educativo, de sus iguales y, en la

medida de lo posible, aplicar esta medida a los documentos generados por el centro escolar. Esta es una medida sencilla, pero de gran relevancia porque constituye una gran diferencia en términos de apoyo y cuidado. (Barnes y Carlile, 2018, p. 120).

7. PROPUESTA EDUCATIVA PARA LAS CLASES DE EDUCACIÓN INFANTIL

7.1 CONTEXTO

Estas actividades están destinadas a los tres niveles de la etapa de Educación Infantil. Cada una de ellas complementa al resto, pero ofrecen diversos enfoques. Las actividades tendrán lugar a lo largo de todo el curso escolar adaptándose a la programación que la persona experta en bilingüismo aporte. Además de la perspectiva de género, cada actividad sirve para incorporar y/o aumentar vocabulario básico en el idioma inglés. La duración aproximada de las actividades será de una hora, aunque si se desea o se necesita se podrá aumentar o reducir en función del *feedback* que proporcionen los estudiantes.

Según recoge el Currículo de 2º ciclo de Educación Infantil de Castilla y León perteneciente al BOCYL nº1 de 2 de enero de 2008, las actividades de lengua extranjera son un “buen aliado para desarrollar las capacidades afectivas, intelectivas y sociales” (BOCYL, p.14). Los objetivos recogidos en el currículo que más se adaptan a las actividades propuestas son los relacionados con la expresión de ideas, sentimientos, emociones y deseos, empleo de la lengua como instrumento de comunicación y representación, aprendizaje, disfrute y relación social siendo un medio de relación con los iguales y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres.

Los contenidos que se trabajan están seleccionados de forma que sean de fácil adquisición y colocan a los estudiantes como protagonistas del aprendizaje pues buscan darle voz activa y participación plena. También se ha pretendido que sean de entornos cercanos conocidos por el alumnado para facilitar su comprensión y acercamiento a ellos, aunque el idioma empleado no sea la primera lengua de los estudiantes.

7.2 METODOLOGÍA

Las actividades llevan un componente metodológico lúdico pues se busca satisfacer la necesidad de movimiento de estas edades transformándolas en situaciones de aprendizaje positivas. Complementario al aprendizaje desde el juego, se han añadido actividades que buscan la exploración sensorial, la ganancia de la autonomía y la vivencialización de las situaciones de aprendizaje dentro, lógicamente, de las posibilidades y limitaciones que ofrece el aula.

El hecho de centrar las actividades en el estudiantado favorece el desarrollo de habilidades como tener lecciones más dinámicas con una mejor participación del aula de clase, además de que el flujo de intercambio de información aumenta y enriquece los aprendizajes.

Así mismo, la mayoría de las actividades se desarrollan en gran grupo o pequeño grupo de forma intencionada porque se busca que el alumnado se pueda sentir libres de conocer y experimentar otras realidades aportadas por sus iguales desde el respeto mutuo.

La mayoría de las actividades incitan y promueven el diálogo y el intercambio de las ideas del alumnado sobre los temas a tratar. De igual modo se permite la aportación de información que el alumnado considera relevante para lo que se trata en esa lección.

En cuanto al aprendizaje de idiomas, se propone una experiencia inmersiva. Es decir, se usará como única lengua el idioma inglés usando como metodología central CLIL. Para suplir las posibles dificultades que puedan surgir, se propone el apoyo de material visual o auditivo.

7.3 OBJETIVOS GENERALES DE LAS ACTIVIDADES

La propuesta educativa se ha basado en los objetivos generales que se pretenden conseguir son los siguientes:

- Observar una visión real del mundo libre de sesgos de género.
- Investigar si los símbolos atribuidos a un determinado género son exclusivos del mismo.
- Descubrir que el idioma inglés nos permite construir realidades más inclusivas.
- Desarrollar la capacidad de entender que entre nuestros iguales existe diversidad.
- Aceptar la diversidad de cuerpos y de género como algo positivo y enriquecedor.
- Respetar las diferentes elecciones que hacemos cuando jugamos o creamos.
- Adquirir vocabulario concreto de cada tema a tratar en las actividades.
- Aprender habilidades comunicativas en inglés.
- Disfrutar con la lectura y la creación de historias en inglés.

-Observar con respeto las diferentes características de los iguales y de sus familias.

Los objetivos específicos o metas esperadas de la propuesta educativa se han centrado en las actividades y se han organizado en base a lo que se considera que la mayoría, la totalidad o solo parte del estudiantado podrán alcanzar.

Al final de la aplicación de esta propuesta educativa, todo el alumnado debe ser capaz de:

- Haber disfrutado de las actividades, participando en ellas con libertad de expresión de sus ideas y escuchando a sus iguales.
- Usar la lengua inglesa en situaciones comunicativas que requieran habla, escucha y respuesta comunicativa no verbal (asentir, negar, establecer contacto visual, manifestar expresiones faciales).
- Adquirir vocabulario específico y expresiones sencillas de cada actividad.
- Descubrir nuevas sensaciones durante las actividades más sensoriales y activas.

Al final de la aplicación de esta propuesta educativa, la mayoría de los estudiantes deben ser capaces de:

- Disfrutar con el *roleplay*.
- Saber manejar el B-bot usando expresiones y conteo en inglés.
- Responder a preguntas simples tras leer un libro o elaborar un cuento.

Al final de la aplicación de esta propuesta educativa, la mayoría del estudiantado debe ser capaz de:

- Conocer todo el vocabulario de todas las actividades.
- Relatar historias creadas en inglés a sus iguales.

7.4 ACTIVIDADES BASE

7.4.1 RECOMENDACIONES PARA UNA PUESTA EN PRÁCTICA EFICIENTE

Todas las actividades propuestas deberán ser adaptadas al nivel del ciclo en cuanto a cantidad de contenidos a adquirir. Así mismo se deberán acompañar de cuñas motrices y rimas sencillas que animen ciertos momentos de la lección y que, al entrar en movimiento previamente a la actividad intelectual, hacen que la neuro sinapsis sea mayor.

La gestualidad en la etapa educativa infantil es muy importante en el aprendizaje del inglés, no solo por captar la atención del estudiantado, sino porque al acompañar la palabra con un gesto o un símbolo, creamos un ambiente propio del momento que favorece la adquisición de las estructuras temporales y favorecemos el que cada concepto sea entendido, asociado y consolidado con mayor facilidad. El aprendizaje significativo no solo lo es porque resulta de interés al estudiante, sino porque el personal docente ha de ser capaz de transmitir e involucrar a sus estudiantes en sus procesos de descubrimiento y aprendizaje.

Se ofrecen adaptaciones curriculares para algunas de las dificultades de aprendizaje más comunes en EI pero, como es sabido, cada docente ha de procurar la adaptabilidad de sus estrategias pedagógicas a las necesidades e intereses de sus grupos de clase. El personal docente, debiera ver estas necesidades educativas especiales como una oportunidad especial para trabajar en el desarrollo de la empatía y la sensibilidad de las personas pertenecientes a los grupos de clase más que como una dificultad o un esfuerzo añadido a su trabajo siendo parte vital la autoevaluación de sus materiales e intervenciones.

Se recomienda transversalizar en la medida de lo posible los contenidos de las actividades para, además de otorgarle coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, fortalecer las estructuras cognitivas que se crean en el aprendizaje bilingüe del idioma. De igual forma, es aconsejable emplear el material producido, las rimas y los materiales, en otros momentos que no sean el tiempo dedicado al aprendizaje del idioma extranjero como pueden ser momentos de almuerzo, juego por rincones, tiempos de lectura colectiva o individual entre otros.

7.4.2 ACTIVIDADES

Activity 1. "Give them a name": esta actividad se puede realizar coincidiendo con el inicio de la actividad escolar porque, aunque no sea el primer año de permanencia en el centro educativo, suele haber siempre alumnado nuevo. También se puede realizar si a lo largo del curso hubiera alguna incorporación nueva para el resto de alumnado. Durante esta lección se va a procurar el aprendizaje del vocabulario *boy, girl, non-binary, name* y *neutral*. La estructura a adquirir es *What's your name? –My name is....* De este modo se irán presentando a la clase, pero no será el estudiantado el único que se presentará, pues en las clases de infantil es frecuente que haya personajes ficticios que aparecen en ciertos momentos como pueden ser marionetas, personajes para regular el turno de palabra o incluso personajes que pueden servir para representar conflictos reales del aula y que mediante su manipulación, favorecen la resolución de estos. El uso de marionetas para comunicarse con el alumnado de EI también reduce la posible desconfianza o timidez que pudieran experimentar hacia las personas docentes por el efecto que produce hablar a un personaje que a estas edades es considerado casi como un igual.

La persona docente va a presentar a las marionetas de la clase de inglés que serán dos animales, pero tiene un problema y es que no tienen nombre, y no les podemos dar nombres masculinos o femeninos porque no sabemos si son chico o chica así que entre todos, buscarán nombres neutros en inglés y decidirán mediante votación cuáles son los elegidos. Para que cada estudiante pueda tener un acompañante en inglés con su propio nombre neutro se propone la construcción de una marioneta con un vaso de papel y pajitas de plástico al que podrán decorar con una cara de un animal y unas manos que serán articulables. Tras terminar la actividad, en gran grupo, cada alumno podrá presentarse a sí mismo y a su pequeño ayudante. Este ayudante es una ayuda para los estudiantes que tienen mayor timidez o inseguridad en sí mismos, hablar desde una marioneta les ayuda a decir lo mismo, pero sin ser tan visibles como si esta no existiera.

Adaptaciones curriculares:

-Estudiante con hipoacusia: procuraremos colocar al estudiante con dificultades auditivas cerca del personal docente. Además de verbalizar el vocabulario a adquirir, se acompañará para toda la clase la escritura de este con letras tipo puzzle, magnéticas, e incluso se proyectarán los nombres en pantalla digital o serán escritos por el personal docente o por el alumnado con apoyo (en función del nivel de EI contaremos con una grafía más o menos autónoma).

-Estudiantes con dificultades articulatorias del lenguaje o ausencia parcial o total del lenguaje: se puede implementar el sistema PECS (Picture Exchange System) o ARASAAC (Sistema

Alternativo y Aumentativo de la Comunicación) que se emplean habitualmente para personas con Trastorno del Espectro Autista para toda la clase y que consiste en acompañar la imagen con un símbolo con la palabra escrita. Se construye la frase y se coloca sobre un comunicador que se entrega a alguien capaz de producir oralmente la palabra (docente o igual) y se lee palabra por palabra a la vez que se señala el pictograma.

-Estudiante con problemas de motricidad: en este caso se aplicará el aprendizaje cooperativo o andamiaje en todas las mesas. En función del número de estudiantes, se agruparán en parejas o trietas. Se buscarán modelos de marionetas individuales de construcción.

-Estudiante con problemas de visión: además de que el personal docente prestará ayuda en la elaboración de la marioneta individual, se cuidará que la parte auditiva del material audiovisual sea claro y acompañe en todo momento a las imágenes mostradas.

Activity 2. “Build up a face”: existe un juego que favorece la construcción del esquema facial, se llama Magneto Face Up, es de Instamagical, perteneciente a la compañía Imaginarium. La actividad consiste en que además de las partes de la cara que pueden ser de género más ambiguo, se colocarán en una mesa las partes del puzzle que ofrece Magneto Face Up y que están diferenciadas entre lo que asociamos típicamente como masculino y femenino. Se colocarán de tal manera que, a la hora de construir una cara, en pequeño grupo, se mezclen rasgos de diferentes géneros. La persona docente pedirá que coloquen dos ojos, una boca, una nariz, un tipo de pelo o sombrero y orejas. Tras este rato de divertida construcción, se abre un espacio de diálogo e intercambio de pareceres que incluirá la búsqueda en internet de rostros de personas que cuentan con rasgos de ambos géneros y que lo viven con normalidad. Es importante aclarar que buscamos alejarnos lo más posible de la imagen del “disfraz” o de la “caricatura”. Ver imágenes reales ayudará al cuerpo estudiantil a romper sus esquemas mentales y darse cuenta de que lo masculino y lo femenino pueden coexistir dentro de una misma persona. El lenguaje base de la actividad serán las partes de la cara: *eyes, nose, mouth, ears* y *face*. El vocabulario extra de la actividad es: *moustache, make up, earrings, crown, beard* y *hat*.

Adaptaciones curriculares:

-Estudiante con hipoacusia: procuraremos colocar al estudiante con dificultades auditivas cerca del personal docente. Se recurrirá a la representación y/o construcción de las palabras por letras y se cuidará que la parte visual de las herramientas audiovisuales sea clara, concisa

y coincidente. Como en el resto de las actividades se proyectarán los nombres en pantalla digital o serán escritos por el personal docente o por el alumnado con apoyo según la grafomotricidad del momento madurativo del grupo de clase.

-Estudiantes con dificultades articulatorias del lenguaje o ausencia parcial o total del lenguaje: se puede implementar el sistema PECS (Picture Exchange System) o ARASAAC (Sistema Alternativo y Aumentativo de la Comunicación) que se emplean habitualmente para personas con Trastorno del Espectro Autista para toda la clase y que consiste en acompañar la imagen con un símbolo con la palabra escrita. Se construye la frase y se coloca sobre un comunicador que se entrega a alguien capaz de producir oralmente la palabra (docente o igual) y se lee letra por letra. Para la elaboración de los pictogramas **en** específicos en inglés se puede acudir a generadores online de pictogramas gratuitos o privados.

-Estudiante con problemas de motricidad: en este caso se aplicará el aprendizaje cooperativo o andamiaje en todas las mesas, en función del número de estudiantes se agruparán en parejas o trietas. Por supuesto el personal docente deberá supervisar y cooperar con todo el grupo.

-Estudiante con problemas de visión: además de que el personal docente prestará ayuda en la elaboración de la marioneta individual, se cuidará que la parte auditiva del material en todo momento a las imágenes mostradas. Se puede añadir material táctil a las piezas del puzzle original usando diferentes texturas para las zonas de la cara y accesorios. Esta parte se puede llevar hecha al presentar el material o invitar al estudiantado a que salga a colocar una textura en cada parte.

Activity 3. "Masculine & Feminine clothes in real life": En esta actividad se van a emplear *flashcards* en las que solo aparecerán una prenda de vestir o un accesorio. Se evitará que el objeto de la imagen sea ubicado en una parte del cuerpo humano, dentro de lo posible. El personal docente se dirigirá a sus estudiantes y tras mostrarles la *flashcard*, les preguntará si consideran que pertenece a una persona de género masculino o femenino. Se permitirá y se instará a la expresión del motivo por el cual se considera un objeto femenino o masculino. Antes de resolver la duda, se aconseja generar un pequeño intercambio de opiniones sobre si puede ser llevado por una persona de un género concreto o por alguien contrario al que se ha enunciado. El momento de intercambio de opiniones será protagonizado por los/las/les estudiantes y, la persona docente tomará un rol secundario que se limitará a asignar turnos de palabra y evitando emitir valoraciones hacia cualquiera de las opiniones

mostradas. La persona docente solo intervendrá si se dice algo excesivamente inapropiado o irrespetuoso. También podrá, la persona docente, realizar preguntas que estimulen el momento del diálogo con preguntas del tipo “¿Qué pasaría si una persona usase una prenda típica de mujer siendo una persona masculina?”. Tras el momento de intercambio de opiniones, se recomienda mostrar la imagen real y completa de la persona con la prenda u accesorio que aparece en la *flashcard* siendo llevada en una actitud natural.

Es recomendable que, si es posible, la misma prenda se presente en diferentes corporalidades. Esta actividad es complementaria al conocimiento del esquema corporal y facial y, en cuanto a esto, se pueden desarrollar varias sesiones específicas de rasgos faciales mostrando partes masculinas con maquillaje. Las personas de presencia andrógina también pueden ser un recurso importante en la actividad. Si se desea iniciar a los estudiantes en el manejo de la robótica, esta actividad podría ser la más apropiada de las que se ofrecen, pues las *flashcards* mostradas y los géneros masculino, femenino y neutro sugeridos pueden formar parte de las mallas de imágenes que se emplean habitualmente para trabajar con un robot de sencillo manejo como es B-bot, trabajando además vocabulario básico de direccionalidad y conteo en inglés. El vocabulario clave es *masculine, feminine, neutral, clothes, skirt, shirt, shoes, bag, t-shirt, necklace*. Esta actividad servirá para comprobar cuánto del vocabulario de actividades anteriores ha sido recordado y consolidado. El vocabulario complementario en esta actividad es *left, right, one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine y ten*.

-Estudiante con hipoacusia: procuraremos colocar al estudiante con dificultades auditivas cerca del personal docente. Se recurrirá a la representación y/o construcción de las palabras por letras y se cuidará que la parte visual de las herramientas audiovisuales sea clara, concisa, y coincidente. Como en el resto de las actividades, se proyectarán los nombres en pantalla digital o serán escritos por el personal docente o por el alumnado con apoyo según la grafomotricidad del momento madurativo del grupo de clase.

-Estudiantes con dificultades articulatorias del lenguaje o ausencia parcial o total del lenguaje: se puede implementar el sistema PECS (Picture Exchange System) o ARASAAC (Sistema Alternativo y Aumentativo de la Comunicación) que se emplean habitualmente para personas con Trastorno del Espectro Autista para toda la clase y que consiste en acompañar la imagen con un símbolo con la palabra escrita. Se construye la frase y se coloca sobre un comunicador que se entrega a alguien capaz de producir oralmente la palabra (docente o igual) y se lee letra por letra. Para la elaboración de los pictogramas específicos en inglés se

puede acudir a generadores online de pictogramas gratuitos o privados.

-Estudiante con problemas de motricidad: en este caso se aplicará el aprendizaje cooperativo o andamiaje en todas las mesas. En función del número de estudiantes, se agruparán en parejas o trietas. Por supuesto el personal docente deberá supervisar y cooperar con todo el grupo.

-Estudiante con problemas de visión: además de que el personal docente prestará ayuda en la elaboración de la marioneta individual, se cuidará que la parte auditiva del material audiovisuales sea claro y acompañe en todo momento a las imágenes mostradas. Se puede añadir material táctil a las piezas del puzzle original usando diferentes texturas para las zonas de la cara y accesorios. Esta parte se puede llevar hecha al presentar el material o invitar al estudiantado a que salga a colocar una textura en cada parte.

Activity 4. "Clothing Lab": esta es una actividad de juego simbólico en el que se emplearán ropas y calzado típicamente empleados por hombres y mujeres. Se trata de implementar un rincón simbólico con ropa, tacones, zapatos de trabajo, uniformes o partes de estos (gorras, cinturones, chalecos, entre otros). También se pueden incluir pañuelos, bolsos, maletines, corbatas, pajaritas, collares, pelucas y todo aquello que llegue a nuestras manos y se relacione con la apariencia y por tanto con la expresión de género. Se recomienda ir rotando la diversidad de objetos que se muestran cada dos o tres semanas en lugar de incluir todos a la vez y caer en la saturación de estímulos. Permitir la libre exploración de usar algo que no usan de forma habitual es ofrecer una experiencia integral al alumnado, puede ser quizás una experiencia que en sus hogares no pueden tener. Por ello, desde el aprendizaje experimental y vivencial, no solo nos divertimos y descubrimos si algo nos resulta cómodo o incómodo, sino que favorecemos el que ciertos mitos y límites se rompan frenando así el daño que provocan las imágenes y mensajes estereotipados que reciben el estudiantado por diferentes medios. El vocabulario clave de esta actividad es *cap, hat, belt, vest, scarf, bag, briefcase, tie, bow tie, necklace, wig* y la estructura a trabajar es *I wear ...*

-Estudiante con hipoacusia: se repiten las pautas de ubicar al estudiante con dificultades auditivas cerca del personal docente y de la representación y/o construcción de las palabras por letras y se cuidará que la parte visual de las herramientas audiovisuales sea clara, concisa y coincidente al igual que en anteriores actividades. También se recomienda la proyección digital o la escritura manual de las palabras en algún momento de la actividad, aunque en esta

actividad lo verdaderamente importante es la libre experimentación y el descubrimiento exploratorio de diferentes elementos que erróneamente han sido atribuidos en tiempos pasados a un solo género.

-Estudiantes con dificultades articulatorias del lenguaje y ausencia parcial o total del lenguaje: el lenguaje en esta actividad tiene un papel menos protagonista, pero igualmente se debe presentar el elemento real acompañado del pictograma en el sistema elegido (PECS o ARASAAC) y se instará a que el cuerpo estudiantil emplee la estructura propia de la lección.

-Estudiante con problemas de motricidad: en esta actividad deberemos estar pendientes del grado y tipo de afectación motora para ayudar a que la experimentación de poner y quitar ropa y accesorios sea también un momento de disfrute para todas las personas. Además de la contribución del personal docente, será muy valiosa e importante la implicación cooperativa del alumnado.

-Estudiante con problemas de visión: sucede algo parecido a lo mencionado en la adaptación motórica, ya que la carencia visual puede hacer que la experimentación sea menos disfrutada, hecho que será superado gracias a que la diferenciación en cuanto a texturas es casi inherente a las prendas y accesorios incluidos en la actividad. Por ello se recomienda la atención del personal docente y la colaboración del resto del grupo. Además de que el personal docente prestará ayuda en la elaboración de la marioneta individual, se cuidará que la parte auditiva del material audiovisuales sea claro y acompañe en todo momento a las imágenes mostradas. Se propone al resto de alumnos que experimenten en algún momento, si apetece y no genera temor, usar antifaces totalmente oscuros o pañuelos que tapen la visión como estrategia para aumentar la empatía y contribuir al reconocimiento a ciegos de los elementos.

Activity 5. "Not my real me roleplay": Esta actividad consiste en la representación de roles masculinos y femeninos estereotipados que llevarán a cabo personas del sexo opuesto mediante su actitud, su gestualidad, los tonos de sus voces y otras formas de expresión corporal no relacionadas con la vestimenta. Para poder realizar esta actividad partiremos de un intercambio de ideas sobre lo que se supone que es ser una chica o un chico y cómo deben comportarse ante una misma situación. De este modo, si la conducta esperada de una chica es ser tranquila, delicada, paciente o empática ante un pequeño conflicto, tendrá que actuar de forma contraria al tomar roles masculinos. Pueden ser roles observados dentro del aula de clase o del centro educativo, vivenciados en sus hogares o recibidos por series o películas. Se propone esta actividad para que el estudiantado experimente

otras emociones y entiendan que los roles de género no son correctos ni apropiados para tener una salud emocional correcta. Manifestar las emociones es un derecho que tenemos y aprenderlas a expresar de forma ajustada a la situación es un aprendizaje que no debe verse circunscrito al género. El papel de la persona docente es de observador para ver y registrar las reacciones ante la propuesta de ejercer unos roles u otros. Se tendrá en cuenta también si el estudiantado tiende a caricaturizarlo o exagerarlo o si hacen su representación de forma más natural. Durante el roleplay se permitirá libertad de expresión oral y gestual excepto que se incurran en faltas de respeto o conductas disruptivas.

Para finalizar la actividad, el alumnado expresará cómo se ha sentido siendo otra persona durante unos minutos. La persona docente preguntará si han observado en el resto de la clase algo extraño y les pedirá que comuniquen el motivo de que lo consideren extraño.

Esta actividad sirve para ayudar a la persona docente a entender y conocer a sus estudiantes. También puede intuirse una imagen cercana a la existente en el hogar familiar pues, por tendencia natural, es lo que tienen tendencia a representar o reproducir.

Adaptaciones curriculares:

-Estudiante con hipoacusia: para esta actividad en la que la interacción incluye bastante producción oral por parte del estudiantado será imprescindible que la persona docente modele e insista en la exageración gestual del roleplay y el uso de objetos de la vida en el desarrollo de esta actividad.

-Estudiantes con dificultades articulatorias del lenguaje o ausencia parcial o total del lenguaje: además del empleo de PECS o ARASAAC ya mencionados, la gestualidad y expresividad de la cara y el sistema corporal serán una pieza clave.

-Estudiante con problemas de motricidad: en base al tipo y grado de afectación de la diversidad funcional motórica dependerán los momentos y tiempos de participación en el roleplay. También se podrá asignar un rol de interpretación de las conductas representadas o de moderación en los momentos de intercambio de opinión.

-Estudiante con problemas de visión: para esta actividad se recomienda, además de la participación en dupla durante las representaciones, se elija una posición central dentro de la formación en U para que su diversidad funcional no menoscabe el enriquecimiento que proporciona el roleplay.

Activity 6. “Are there professions for men and women?”: Considerando que lo que se va a trabajar es un contenido básico del currículo de la etapa escolar, vamos a conocer las profesiones que más llaman la atención del estudiantado y contrastaremos el término español con el término anglosajón (esta parte puede ser suprimida si se quiere hacer una experiencia lingüística inmersiva). Con esta actividad lograremos ver que el inglés carece de flexión de género para muchas profesiones y que no es necesario indicar quién realiza la profesión de manera generalizada, rompiendo de nuevo ideas estereotipadas preconcebidas. Esta actividad también puede ser realizada adaptada al ámbito deportivo pues, aunque algunos deportes sean más conocidos por ser ejecutados por personas de cierto género, la realidad es que en las diferentes disciplinas deportivas pueden participar de los deportes personas femeninas, masculinas, no binarias o intersexuales. Esta adaptación no solo da visibilidad a figuras deportivas poco conocidas a pesar de sus méritos, sino que ayuda a desmitificar que los hombres son dotados de mayor fuerza física por naturaleza, ya que esta falsa creencia es frecuentemente sostenida por los adultos y carece de validez científica debido a que los niveles de testosterona son adaptativos a las situaciones a las que está expuesta la persona con independencia de su estructura cromosómica. El vocabulario de esta actividad variará en función de los intereses de los estudiantes pues, previo al desarrollo de la actividad, se habrá hablado de las profesiones que más les interesan. En la versión de la actividad orientada al mundo deportivo, el vocabulario será algo más cerrado que en la versión original sugiriéndose como deportes *basketball, football, swimming, boxing, cycling, artistic gymnastics, martial arts, powerlifting, tennis, volleyball* y *water polo* al tiempo que el personal docente recogerá las sugerencias en base a los intereses del alumnado.

-Estudiante con hipoacusia: en esta actividad será clave la representación escrita de las palabras de vocabulario clave y la asociación de imágenes ilustrativas a la hora de mostrar el deporte a trabajar. Aunque no se ha mencionado en las anteriores adaptaciones curriculares, la buena articulación y fonación por parte del personal docente son dos aspectos a tener en cuenta en todas las actividades y para el global del cuerpo estudiantil.

-Estudiantes con dificultades articulatorias del lenguaje o ausencia parcial o total del lenguaje: además del empleo de PECS o ARASAAC, será necesario y divertido pedir a todo el cuerpo estudiantil que represente con el cuerpo el deporte o la profesión.

-Estudiante con problemas de motricidad: para una persona con esta afectación será más complejo realizar representaciones con su cuerpo, por lo que se optará por ser protagonista en el momento de la búsqueda de referentes de la vida real y de realizar indicaciones de forma oral a sus iguales para que la ejecución del profesional sea aún más realista.

-Estudiante con problemas de visión: para esta actividad se recomienda la representación con el esquema corporal participando en dupla y la emisión de onomatopeyas o ruidos ambientales característicos de cada profesión.

Activity 7. Color Shifting: En esta actividad el estudiantado descubrirá el nombre de los colores en inglés. Tras haber descubierto las palabras, la persona docente realizará varias preguntas: ¿hay colores para niños y para niñas?, ¿cuáles creéis que son esos colores?, ¿por qué no se utilizan otros colores?”, ¿hay colores que puedan usar niños y niñas?, ¿cuáles son esos colores?. La persona docente sugerirá que frente al predominio estereotipado del rosa y el azul se pueden emplear alternativas, incluso en artículos y juguetes para bebés como el amarillo, el verde, el marrón claro, el gris o el turquesa. Para ejemplificar lo que está diciendo, se pueden buscar imágenes de artículos como ropa, accesorios y juguetes en colores que no sean los estereotípicos. Para que la actividad tenga un carácter más lúdico y dinámico, la persona docente puede mostrar objetos de bebé a la clase en gran grupo y, enseñando varias cartas de colores, las y los estudiantes tendrán que decir el nombre del color y colocar la tarjeta de color delante del objeto, así todos los objetos mostrados serán libres de marca de género.

A new poster for my toilet: Esta actividad es complementaria a la anterior y se recomienda que sea consensuada con el personal docente del resto de niveles porque va a afectar a espacios comunes y compartidos. En caso de que la parte del centro educativo en la que se imparte EI carezca de baños de género neutro por motivos de espacio o por decisiones del centro de optimización de espacios, se puede realizar un concurso de diseño de señalización para el aseo. Este concurso implicará a los tres niveles de EI. Para ofrecer cierta ayuda, se entregarán cuatro plantillas de carteles sin color, con las figuras corporales y con la palabra “WC”. El cuerpo estudiantil de EI podrá dar rienda suelta a su creatividad y será libre de decidir si emplea la misma figura para ambos espacios, si prefieren usar diferentes figuras, o una figura mixta (que incorpore parte de las siluetas. También podrán decidir si emplean o sustituyen la palabra, si emplean la palabra WC pero alternando los colores o proponiendo colores neutros.

Es importante que las producciones que se recojan no tengan nombre y para elegir la que será empleada pueden seguirse varias alternativas: la que más veces se haya representado, la que resulte más diferente a la típica. Así mismo, se podrán rotar las señales cada dos semanas. Sería apropiado que se expongan de forma física y virtual todos los carteles, de esta forma todo el alumnado vea reconocido su esfuerzo al diseñar. Esta exposición no solo sirve para la mejora de la autoestima del estudiantado, sino que es importante de cara a las familias ya que así podrán

observar la percepción que tienen sus descendientes de los espacios. Si el centro educativo lo considera oportuno, esta señalización puede ser trasladada al resto de la escuela y ampliada a lugares como los vestuarios de las zonas de prácticas deportivas.

Durante la elaboración de los carteles, el papel del personal docente será observar las reacciones ante la actividad propuesta y ver qué tipo de producciones se realizan. Entre las conductas esperadas de forma natural está la negación de algunos niños al uso del color rosa o rechazo del color azul entre las niñas. Si esto sucede se debe dar un espacio a hablar de forma grupal de este asunto para evitar que nadie se sienta señalado o señalada y que se logre el objetivo común de el uso de espacios sin marca de género y la colorización de los mismos.

El vocabulario clave de esta actividad y su adaptación a los baños de EI serán los colores principales: *red, orange, yellow, green, blue, purple, white, black, brown* y sus variaciones en función de su intensidad (*light y dark, toilet, clothes, design*).

Adaptaciones curriculares:

-Estudiante con hipoacusia: procuraremos colocar al estudiante con dificultades auditivas cerca del personal docente y con una disposición del espacio que favorezca la visibilidad a todo el alumnado. Como se ha hecho en actividades anteriores, la palabra escrita irá acompañada de fuertes elementos visuales que incluyan la manipulación táctil de las letras que componen las palabras.

-Estudiantes con dificultades articulatorias del lenguaje o ausencia parcial o total del lenguaje: además de la habitual comunicación con PECS o ARASAAC, se incidirá en la elaboración y elección de materiales que no den lugar a confusión.

-Estudiante con problemas de motricidad: en este caso se aplicará el aprendizaje cooperativo o andamiaje en todas las mesas. En función del número de estudiantes, se agruparán en parejas o trietas. Si se quiere que el trabajo de diseño del cartel sea individual, se podrán proporcionar modelos de diseño base que permitan manifestar la creatividad sin que la dificultad sea protagonista.

-Estudiante con problemas de visión: a la hora de trabajar los colores se propondrán ejemplos de objetos y elementos que posean como característica los colores a trabajar para que la asociación de la palabra con el objeto favorezca la correcta asociación palabra-color. A la hora del diseño del cartel se facilitará una ordenación concreta de los colores para todas las mesas

pudiendo ser esta alfabética y se facilitarán modelos similares a los sugeridos en la adaptación para la diversidad funcional motriz.

Activity 9. House chores: Who does what?: En esta actividad se van a trabajar las partes de la casa y los principales elementos que hay en cada una de esas estancias, ya que es un contenido típico cuando el alumnado entra en contacto con el aprendizaje del idioma inglés. Aprovechando esta circunstancia, se intentará conocer qué persona es la encargada de ciertas tareas como limpiar la cocina, hacer la compra, cocinar, cuidar del resto de la familia cuando alguien enferma, leerles un cuento, hace sombras chinescas antes de ir a dormir, hace la colada, cuida el jardín o las plantas, saca la basura, pasea, baña y alimenta a las mascotas. El objetivo de la actividad es que puedan ver que las tareas en una casa suelen ser compartidas y no existen tareas típicas de chicos o de chicas y que aprender a hacer las tareas de casa les hará ser personas más responsables y autónomas y, si algo les gusta a los niños de estas edades, es sentir que se acercan a sus adultos de referencia. Por este motivo, la persona docente puede interesarse por la implicación que tienen algunos niños y niñas en tareas simples de la casa como hacer la cama por las mañanas, preparar su almuerzo o ayudar a ello, recoger algunos elementos de la mesa después de las comidas, llevar su ropa al cesto de la ropa sucia después de ducharse, ordenar sus cosas después de jugar o revisar algo relacionado con la escuela.

Adaptaciones curriculares:

-Estudiante con hipoacusia: todo lo mencionado anteriormente para este tipo de alumnado se verá acompañado de la gestualidad y de la posible representación breve por parte de duplas del grupo de clase para el resto.

-Estudiantes con dificultades articulatorias del lenguaje o ausencia parcial o total del lenguaje: incluyendo el PECS y/o ARASAAC, se pedirá la identificación mediante señalización o agrupamiento de objetos reales típicos de una tarea del hogar.

-Estudiante con problemas de motricidad: en función de la limitación causada por la dificultad motriz, se buscará el método más apropiado para el alumnado yendo desde la participación en equipo hasta la formulación de cuestiones que puedan ser resueltas de forma oral.

-Estudiante con problemas de visión: la incorporación de elementos que puedan ser diferenciados mediante la exploración táctil será importante junto con la elaboración o elección de soportes auditivos que suplan la dificultad visual.

Activity 10: Never told stories creating machine: La imaginación de un estudiante de EI se basa, en gran parte, en historias contadas en cuentos. Muchos libros dedicados especialmente para la primera infancia están enfocados a atraer a las niñas y a los niños a la lectura más que a transmitir unos valores de este siglo y siguen transmitiendo, de forma sutil o explícita, valores machistas y misóginos. Esta transmisión indirecta de contravalores contribuye a que los estereotipos y roles de género binarios se vayan asentando en las estructuras cognitivas y conductuales desde edades muy tempranas. También hay muchas historias que intentan vestirse de “modernidad” y terminan ofreciendo relaciones amorosas heterosexuales, finales siempre felices, con relaciones paterno-filiales o materno-filiales con patrones tóxicos en algunas ocasiones además de ofrecer imágenes de personajes vestidos con ropa exageradamente estereotipada, y cuando se invierte la asignación de los atuendos, se suele tender a la burla y a la caricaturización. Otro contenido típico en los cuentos ofrecidos a menores es la rivalidad entre mujeres, la hipersexualización de sus cuerpos y de sus rostros, la estética delicada, la conducta sumisa y la dedicación a tareas domésticas mientras que los hombres suelen ser elegantes, provenientes de familias poderosas, con conductas beligerantes o profesiones bélicas y que se fijan en los personajes femeninos por su belleza y solo a veces por la conducta. Muchas de estas características llevan la firma de la factoría de Disney o se inspiran mucho en ella. Además, suelen contar con series de dibujos animados y películas dirigidas al público infantil, sin olvidar el potente marketing que acompaña a cada producción literaria o audiovisual que ofrece una desproporcionada cantidad de productos fruto del *merchandising*. Una de las pocas series populares entre el público infantil que escapan a la heteronormatividad imperante es Peppa Pig, dado que la protagonista cuenta con una de sus tías que tiene una relación homosexual con otra mujer con la que tiene descendencia. En cuanto a literatura infantil en castellano que aborda temas diferentes a los típicos, podemos encontrar el catálogo de la escritora Begoña Ibarrola en los que se atiende mucho a la parte emocional del menor y se abordan temas como la muerte, el rechazo y el respeto a la diferencia, el miedo, los celos, la vergüenza, la ilusión, la autoestima y el orgullo, la empatía, la ansiedad y el *bullying* entre otras temáticas muy necesarias para un correcto desarrollo del menor. Toda esta información se encuentra recopilada en la página web de la mencionada escritora.

Lo que se pretende lograr es ser conscientes de que la mayor parte de los relatos hablan sobre familias tradicionales y personas heteronormativas que perpetúan patrones actitudinales con una fuerte marca de género pueden volver a contarse desde una perspectiva más diversa. Para ello se sugiere a los docentes incorporar a la actividad varias ruletas que el alumnado deberá girar para crear

una nueva historia. Se puede partir de cuentos ya conocidos, de la mezcla de personajes de varios cuentos o de personajes totalmente nuevos para el cuerpo estudiantil. El diseño de las ruletas abarca varios factores que influirán en el desarrollo de la historia. Uno de estos factores es el género que tendrán los personajes (ya sea masculino, femenino o neutro). Otra de las ruletas condicionará la conducta los personajes comportándose de forma negativa, positiva o pidiendo ayuda a otro personaje. Esta ruleta sobre el comportamiento se podrá girar tantas veces como sea necesario que el personaje intervenga o tome una decisión. La última una ruleta será la que muestre las imágenes de los diferentes personajes que encontraremos en esa historia. De esta manera, se otorga la oportunidad de cambiar estas historias, modificar las actitudes de los personajes y, por supuesto, se fomenta la creatividad y se promueve el acercamiento a los libros para que se consolide hábito de la lectura.

Complementaria a esta actividad y considerando la importancia de la literatura en la edad infantil tanto para la transmisión de valores como para la construcción del imaginario y el fomento de la creatividad, se ofrece en el apartado Anexos un listado elaborado específicamente para esta propuesta educativa en el que se pueden encontrar cuentos e historias de personas no normativas con la posibilidad de que puedan ser incorporados a la biblioteca del aula. Las lecturas son en inglés dado que la propuesta lo tiene como lengua vehicular. Se tiene también en cuenta que la lectura facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas. Los recursos bibliográficos mencionados serán útiles para disfrutar de una lectura grupal o individual sin promover roles y estereotipos binarios de género.

-Estudiante con hipoacusia: todo lo mencionado anteriormente para este tipo de alumnado se verá acompañado de la gestualidad, de la ubicación preferente y en esta actividad, se podrá designar a una persona que busque dentro de un banco de imágenes y sonidos preseleccionados para ilustrar la historia creada.

-Estudiantes con dificultades articulatorias del lenguaje o ausencia parcial o total del lenguaje: la historia se verá enriquecida al incluir los pictogramas de los sistemas propuestos.

-Estudiante con problemas de motricidad: si la dificultad motórica le impidiera realizar el giro de la ruleta para la elaboración de las historias, la tarea apropiada tendría que ver con la elección del lenguaje oral y visual que acompañe a cada historia.

-Estudiante con problemas de visión: se emplearán materiales con relieve, texturas diversas, sonidos representativos y se cuidará el lenguaje oral y la modulación de los tonos escogidos para la creación de las historias y la lectura de las mismas.

8. CONCLUSIONES

En la búsqueda del interés superior del alumnado de EI, siempre surgen necesidades que ponen a prueba al cuerpo docente. Para garantizar una escuela de calidad es necesario promover la formación constante de las personas docentes no sólo en estrategias o técnicas que despierten la atención del alumnado. Una persona docente que quiera desarrollar su trabajo con calidad debe ser sensible a los cambios sociales que se producen en la sociedad y recordar que comenzó en el mundo de la enseñanza para cambiar una realidad social y educativa que siempre presentará deficiencias.

El mundo está vivo, en constante cambio, y esto se refleja con mayor incidencia en el alumnado de Educación Infantil pues se caracteriza por su forma de ser y expresarse de forma clara y directa. Siempre me ha llamado la atención la escasa formación en Educación Emocional que se proporciona al alumnado. Parece que al final de la primera etapa educativa regulada el cuerpo estudiantil dejase de tener emociones, mientras que paradójicamente, el cuerpo estudiantil comienza a llenarse de tareas y responsabilidades y se le priva de acompañamiento en la gestión de sus pensamientos y emociones. Esta tendencia continúa en la edad adulta y nos acompaña durante toda la vida. Atendiendo a esto, la clave pasa por incorporar el autocuidado y el respeto a la diversidad en la Educación Infantil por ser la etapa que compete. Este hecho debiera ser extensible al resto de etapas educativas por el bienestar común de la sociedad y su salud mental.

La diversidad ha llegado para quedarse, aunque me inclino a pensar que siempre estuvo ahí mientras parecíamos ajenos a ella.

Se puede decir, a partir de la formación recibida en estos años, que esta universidad forma estudiantes para ser docentes capaces de afrontar con éxito los retos educativos que ofrece la realidad del aula en su cotidianeidad.

Este proyecto, como mi formación, no termina aquí. La escuela debe ir de acuerdo con los tiempos, a veces unos pasos por delante de los imperantes en la globalidad para preparar a la ciudadanía del futuro que no solo tienen éxito académico y social. El Colegio es un agente de transmisión de valores, es y debe seguir siendo un espacio seguro para su alumnado y para las familias y tutores legales de este. Con todas estas ideas en mente, la intención de este proyecto es que sea útil para ayudar e inspirar a las personas que desean leerlo como un humilde compromiso con la Educación Positiva en Género con una perspectiva queer.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Barnes, E; Carlile A. (2018). *How to transform your school into an LGBT+ friendly place*. London. Jessica Kingsley Publishers.
- Del Pozo, J.M. (2023). *La sexualitat en un context de valors cívics i educatius*. Política & Prosa, nº 54 Feminismes. Barcelona.
- Domingo, E (2022). *Madera de eucalipto quemada*. Barcelona. Navona Editorial.
- Eliot, L (2009). *Pink Brain, Blue Brain. How small differences grow into troublesome gaps and what can we do about it*. United Kingdom. Oneworld Publications.
- Navarro Guzmán, J.I; Martín Bravo, C. (2018). *Aprendizaje escolar desde la Psicología*. Madrid. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya).
- Puleo, A. (1993). *La Filosofía contemporánea desde una perspectiva no androcéntrica*. Plan para la Igualdad de Oportunidades de para las mujeres. Secretaría de Estado de Educación. Madrid Ministerio de Educación y Ciencia.
- Puleo, A. (2000). *Filosofía, género y pensamiento crítico*. Colección Acceso al Saber. Serie Filosofía. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Sambade, I. (2020) *Masculinidad, Violencia e Igualdad. El (auto) control de los hombres como estrategia de poder social*. Valladolid Ediciones. Universidad de Valladolid.
- Solís, R. (2022) *La batalla trans*. Barcelona. Bellaterra Edicions.

WEBGRAFÍA

Antón, A. (2023). *Experiencias trans, no binarias e intersex en la etapa de Educación Infantil*. Google Form. Recuperado de https://docs.google.com/forms/d/1x3jy-3_GVknilqvsgbTqFw53g-UubvLVorVj0dHhGGY/edit#responses

Bela-Lobbede, D. (2023). *Identidades Entrecruzadas*. E-Boletín. Y. Kajabiamil.net. Recuperado de <https://mail.google.com/mail/u/0/?hl=es#inbox/FMfcgzGcrwpjclDFDnvVPCdnzSvPMZC>

Bonilla, L. (2022). *¡Yo quería una niña!*. Barcelona. Recuperado de https://es.ara.cat/misc/yo-queria-nino-nina-preferencia-sexo-bebe_130_4489816.html

COGAM. (2023) *Informe LGTBfobia en las aulas 2021-2022*. Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid. Recuperado de <https://cogam.es/informe-lgtbifobia-en-las-aulas-2021-22/>

Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. (2018). *Protocolo De Atención Educativa Y Acompañamiento Al Alumnado En Situación De Transexualidad Y Alumnado Con Expresión De Género No Normativa*. Junta de Castilla y León. Recuperado de <https://apfsburgos.files.wordpress.com/2018/08/protocolo-de-identidad-de-gc3a9nero-987-7-kb-26-pc3a1ginas.pdf>

Consejo de Participación LGTBI. (2022). *Recomendaciones para la sociedad civil para atender y entender a las realidades intersex en instituciones educativas, deportivas y culturales*. Ministerio de Igualdad. Recuperado de [https://www.igualdad.gob.es/ministerio/dglgtbi/Documents/GU%C3%8DA%20AT%20INTERSEX%20EDUC%2C%20CULTURA%20Y%20DEPORTE%20_reuni%C3%B3n%202021%20septiembre%20\(2\).pdf](https://www.igualdad.gob.es/ministerio/dglgtbi/Documents/GU%C3%8DA%20AT%20INTERSEX%20EDUC%2C%20CULTURA%20Y%20DEPORTE%20_reuni%C3%B3n%202021%20septiembre%20(2).pdf)

Curzan, A. (2009). *Gender Shifts in the History of English*. Cambridge. Retrieved from [Gender Shifts in the History of English \(cambridge.org\)](https://www.cambridge.org/core/books/gender-shifts-in-the-history-of-english)

Ferré Pavia y Zaldívar, C. (2022). *El feminismo trans excluyente en Twitter*. Universidad de La Rioja. La Rioja. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8564648.pdf>

Ibarrola, B. *Catálogo de publicaciones y colecciones*. (2022). Recuperado de <https://www.begoibarrola.com/>

Junta de Castilla y León. (2007). *Decreto 122/2007, de 27 de diciembre; por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*. BOCYL. Recuperado de https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?idContent=61472&locale=es_ES&textOnly=false

Gobierno de Argentina (2017) *La "I" de LGBTIQ: ¿Qué es la intersexualidad?*. Argentina.gob.ar. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-i-de-lgbtiq-que-es-la-intersexualidad#:~:text=Las%20personas%20intersex%20son%20aquellas,el%20sistema%20binario%20var%C3%B3n%20mujer>

Gómez, M. (2023). *Si la biomedicina asumiera que nuestros cuerpos intersex son sanos, desmontaría los cimientos del sistema sexo-género*. Píkara Magazine. Recuperado de <https://www.pikaramagazine.com/2023/03/si-la-biomedicina-asumiera-que-nuestros-cuerpos-intersex-son-sanos-desmontaria-los-cimientos-del-sistema-sexo-genero/>

Hawk, T. (2016). *Intersectional Feminism: What it is and Why we need it for a truly gender equal world*. Denison University. Recuperado de <https://www.theodysseyonline.com/intersectional-feminism-gender-equal-world>

Denison University. (2018). *A comparative analysis: Vygotsky's Sociocultural theory and Montessori's Theory*. En *ARECLS* (Vol. 15, 2018, p. 113-126). Kirka-Demirbaga, K. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Kubra-KircaDemirbaga2/publication/329921672_A_COMPARATIVE_ANALYSIS_VYGOTSKY'S_SOCIOCULTURAL_THEORY_AND_MONTESSORI'S_THEORY/links/5c238d55a6fdccfc706b0876/A-

[COMPARATIVE-ANALYSIS-VYGOTSKYS-SOCIOCULTURAL-THEORY-AND-MONTESSORIS-THEORY.pdf](#)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*- BOE-A-2020-17264. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado. BOE-A-2013-12886 Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Ministerio de Igualdad. (26 de octubre de 2022). *Jornada sobre intersexualidad*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=MtXO1iQZXkk>

Ministerio de Igualdad. (2023). *I Jornada Sobre Intersexualidad del Ministerio de Igualdad*. Ministerio de Igualdad. Recuperado de https://www.igualdad.gob.es/ministerio/dgltgbi/Documents/JORNADAS_INTERSEX_accesible.pdf

Molina, S. (2019). *¿Por qué no debería importarte el sexo de tu bebé?*. Vogue Spain. Recuperado de <https://www.vogue.es/moda/articulos/conocer-sexo-bebe-nino-nina-importa>

Naizen. (2023). *Indicios e Indicadores de una posible situación de transexualidad*. Recuperado de <https://naizen.eus/acompanar/en-el-hogar/indicios-e-indicadores/>

Puleo, A. (1995-1996). *Igualdad y Androcentrismo*. Revista Pedagógica Tabanque. Nº 10-11. Valladolid. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/184818/document%20%28274%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

The Aspen Institute (25 de junio de 2018). *Pink Brain, Blue Brain: What really separates men and women*. [Archivo de vídeo]. Youtube. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=lyfheYxPPL0&t=1434s>

UNICEF Comité Español (2006) *Convención sobre los derechos del niño*. ONU. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

10. ANEXOS

10.1 LIBROS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA EDUCACIÓN INFANTIL

Las historias que se han listado a continuación son complementarias a la actividad *Never told stories creating machine*. Se centran en las vidas de las infancias transgénero, no binarias e incluso intersexuales de diferentes culturas y tonos de piel. El objetivo de este listado es normalizar y ofrecer referentes con diversidad de género. Esta lista se ha elaborado con el fin de ofrecer una variedad sin hacerse extensa en exceso, pero hay muchos más libros disponibles y si así se desea, se pueden encontrar guías y recursos literarios (algunos de ellos de creación propia) en los sitios web de las asociaciones y colectivos tanto cercanos a su área como otros colectivos con mayor popularidad.

Anderson, A (2018) *Neither: A story about being who you are*. Little, Brown Young Readers
US

Baldachinno, C (2014) *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress*. Groundwood books

Canchola Sánchez, J. (2021) *Pepito has a doll / Pepito tiene una muñeca*. BookBaby

Escoffier, M (2018) *Princess Kevin*. Frances Lincoln Children's Books

Ewert, M (2008) *10,000 dresses*. Triangle Square

Finch, M & P (2018) *Phoenix goes to school*. Jessica Kingsley Publishers

Gale, H (2019) *Ho'onani Hula Warrior*. Tundra Books

Gino, A. (2015) *George*. Reflection Press

Gonzales, M (2017) *They, She, He, Me. Free to be!*

Hall, M (2015) *Red, a crayon's story*. Greenwillow Books

Herthel, J. (2014) *I am Jazz*. Dial Books

Hirst, J. (2018) *A house for everyone*. Jessica Kingsley Publishers

Hoffman, S & I. (2014) *Jacob's new dress*. Albert Whitman & Company

Kilodavis, C. (2009) *My princess boy. A mom's story about a young boy who loves to dress up*. Jessica Kingsley Publishers

Love, J. (2018) *Julián is a mermaid*. Candlewick

Lukoff, K. (2019) *Call me Max*. Reycraft Books

Lukoff, K. (2019) *When Aidan became a brother*. Lee & Low Books

Mayeno, L. (2016) *One of a kind, like me*. Blood Orange Pr

Moradian, A (2018) *Jamie is Jamie. A book about being yourself and playing your way* .Free Spirit Publishing

Newman, L. (2017) - *Sparkle boy*. Lee & Low Books

Patterson. J. (2021) *Born ready. The true story of a boy named Penelope*. Crown Books for Young Readers

Pearlman, R. (2018) *Pink is for boys*. Running Press Kids

Polonsky, A. (2014) *Gracefully Grayson*. Little, Brown Young Readers US

Vivek, S. (2016) *The boy & The bindi*. Arsenal Pulp Press

Silverman, E. (2009) *Jack (not Jackie)*. Little Bee Books

Walton, J. (2016) *Introducing Teddy*. Bloomsbury USA Childrens