



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Infantil
Trabajo de Fin de Grado

**Estereotipos y brechas de género en la
formación profesional del Grado de
Educación Infantil**

Autor: Javier Blanco Greciano

Director de TFG: Indalecio Sobrón Salazar

Curso: 2022-2023

RESUMEN

La sociedad actual aún sigue arrastrando estereotipos de género desde hace décadas. Muchas profesiones se ven influenciadas por roles de género que limitan la presencia equitativa entre hombres y mujeres. La Educación Infantil, desde su institucionalización, muestra una gran brecha de género. Los hombres representan un porcentaje ínfimo respecto a las mujeres; el Grado de Educación Infantil está notablemente “feminizado”. La lucha contra los estereotipos se ha de solventar desde la edad temprana. Si los valores de la sociedad no estuvieran asociados a los roles de género, las titulaciones estarían mucho más equiparadas entre hombres y mujeres. El presente trabajo refleja un análisis actual de la formación profesional para esta labor, así como una propuesta para implementar en colegios. Este plan tiene una visión de futuro y es necesaria su continuidad a lo largo de la educación y lograr así acabar con las brechas de género causadas por los roles.

Palabras clave: docencia, hombre, mujer, educación, Educación Infantil, brecha de género, roles de género, estereotipo, Plan de Igualdad.

ABSTRACT

Current society still carries certain gender stereotypes from decades ago. Many professions are influenced by gender roles that limit equitable representation between men and women. Early childhood education is one of the areas in which a great gender gap is observed. Men represent a tiny percentage compared to the number of women who choose this vocation; the Early Childhood Education degree is notably "feminized." The fight against the stereotypes must be resolved from early learning. If society's values were not associated with gender roles, degrees would be much more equal between men and women. Therefore, this document reflects an analysis of the situation in studies for this profession, as well as a proposal to implement in schools. This proposal has a vision for the future, and its continuity throughout education is necessary to end gender gaps caused by roles.

Key Words: teaching, male, female, education, Early Childhood Education, gender gap, gender roles, stereotype, Equality Plan.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO	8
2.1. La docencia en la educación infantil; antecedentes y situación actual	8
2.2. Brecha de género en los profesionales del sector	11
2.3. Estereotipos de género	13
2.4. Estudiantes varones dentro del Grado de Educación Infantil en España	15
2.5. El docente varón en su relación con las familias.	20
2.6. El maestro varón como miembro del equipo educativo	21
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	23
3.1. Justificación	23
3.2. Objetivos de la propuesta	24
3.3. Metodología	26
3.7. Actuaciones a nivel de centro	32
3.8. Actuaciones a nivel de aula	35
3.9. Actuaciones a nivel de las familias	36
3.10. Propuesta para el alumnado	38
3.10.1. Actuaciones para tener en cuenta	38
3.10.2. Temporalización.....	38
3.10.3. Actividades.....	39
4. CONCLUSIÓN	45
5. BIBLIOGRAFÍA	46
6. ANEXOS	50
Anexo 1. Entrevista inicial para el profesorado.	50
Anexo 2. Evaluación del Plan de Igualdad para el profesorado	53
Anexo 3. Cuestionario inicial para las familias	56
Anexo 4. Cuestionario sobre la presencia de un docente varón en E.I.	58

Anexo 5. Cuestionario para las familias, evaluación del Plan de Igualdad.....	61
--	-----------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mujeres profesionales de la educación infantil según la enseñanza que imparten	12
Figura 2. Porcentaje de mujeres en los equipos directivos de colegios	13

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudiantes matriculados en el Grado de Educación Infantil 2020/21...17	
Tabla 2. Estudiantes matriculados en el Grado de Educación Primaria 2020/21.18	
Tabla 3. Estudiantes matriculados por estudios Uva: Grados 2020/2021	18
Tabla 4. Instrumento para analizar materiales y recursos	35

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un análisis teórico y una propuesta práctica basándonos en las realidades de las aulas que todavía tenemos hoy en día y la búsqueda detallada de información en documentos de diversos autores expertos en esta temática. En cuanto a la parte teórica comentaremos ciertos antecedentes históricos de cómo ha llegado la profesión de Educación infantil a institucionalizarse y cómo se ha llegado a generar un porcentaje tan bajo de hombres ejerciendo la docencia. Analizaremos la brecha de género que existe dentro de la profesión e incluso dentro de la propia formación universitaria actualmente. También haremos un paso por los conceptos como “coeducación” o “estereotipos de género”, muy relevantes para este documento y que se han de entender previamente para poder realizar la propuesta de intervención que se plantea en el presente trabajo. A mayores, analizaremos diversos estudios que han realizado autores especializados sobre la experiencia de los docentes varones en los centros, valorando su presencia tanto en los equipos docentes como en sus relaciones con las familias.

La propuesta de intervención que encontraremos se trata de una planificación en un caso supuesto y que no se ha puesto en práctica. Este Plan de Igualdad goza de que no solo se plantean actividades para el alumnado, sino que se tienen en cuenta detalles como actuaciones que se realizarán de cara al profesorado, generalizando en el centro y detallando en el aula, y generando propuestas también para las familias, agente principal para el desarrollo y aprendizaje de nuestro alumnado.

Por último, se plantea una conclusión donde se recapitulan la mayoría de los contenidos del trabajo y se reflexiona acerca de ellos, respondiendo así a los objetivos marcados en la justificación de este documento.

2. JUSTIFICACIÓN

La profesión de docente en la etapa preescolar presenta una brecha notablemente diferenciada. Las mujeres, al haberse dedicado antiguamente a labores de la casa o a la maternidad, se les ha asociado ese papel dentro de la Educación, el de “ser las responsables de niños que todavía hay que cuidar como si de madres se tratase”. Hace unos cuantos años, era impensable que un varón pudiese ocupar este puesto sin que los valores patriarcales atacasen.

Los educadores infantiles varones, hoy en día, siguen sufriendo los resultados que generan los estereotipos de género que la sociedad, tristemente, aún mantiene en muchos casos. En un artículo de Ramos (2010; citado por Manzini, 2017, p.60) “Al ingresar a las escuelas, los docentes hombres son “naturalmente” direccionados a funciones de apoyo o para los grupos de infantes con mayor edad que, normalmente, demandan menos acciones relacionadas con la docencia y con el cuidado corporal”

Como es obvio, perseguir la coeducación de nuestro alumnado sin ofrecer modelos docentes mixtos, atribuye naturalmente ciertos estereotipos a la propia profesión, por lo que, la presencia de educadores varones en las aulas de infantil ayudaría en la coeducación del alumnado.

El objetivo de este trabajo es conocer el marco teórico que ha hecho llegar hasta este punto en el que los hombres son un porcentaje muy inferior al de mujeres en las aulas de infantil, hacer un análisis de la existencia de sexismo en las aulas y ayudar a erradicar las actitudes sexistas desde la Educación Infantil, aprovechando que es una etapa que forma parte de las bases de nuestros aprendizajes y desarrollo.

Conforme a la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*, las competencias que se ponen en valor en este trabajo son:

- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
- Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

3. MARCO TEÓRICO

2.1. La docencia en la educación infantil; antecedentes y situación actual

Como leemos en un artículo de Colmenar (1995) sobre el génesis de la educación infantil, no podemos hablar de educación infantil de una manera propia hasta el nacimiento de las instituciones específicas que se encargaban de la misma. Acompañado del crecimiento socioeconómico y los cambios mentales, se ha ido dando la evolución de esta profesión; originalmente impartida en un marco doméstico hasta que llegaron las llamadas casascuna, guarderías o escuelas de párvulos. Debido a esto, las raíces de la educación infantil se localizan “en el cuidado y responsabilidad de los padres hacia sus hijos, a quienes se educaba en el entorno de la familia”. Tal es así que, en Roma, se confiaba en los padres como los encargados de la educación de sus hijos, del desarrollo tanto físico como cívico.

No obstante, esto no quiere decir que antes de institucionalizarse la Educación Infantil, no se diesen precedentes teórico-pedagógicos acerca de la preparación de los niños para la escuela hasta los seis o siete años (Colmenar, 1989). Remontándonos a la Grecia clásica, ya Aristóteles (384-322 a.C., citado por Colmenar, 1989) presentaba la idea de que “la primera edad necesitaba una educación basada en el juego” y esta sería recibida desde el seno de la familia, compaginándolo así con lecciones y ejercicios que sirviesen como “actividad propedéutica al ingreso de la escuela”. Esta idea quedó registrada en las mentes de pedagogos posteriores como el hispano-romano Marco Favio Quintiliano, quien también afirmaba la necesidad de un aprendizaje formal para los niños menores de siete años (García 1986, citado por Colmenar 1989). Los sensatos consejos de estos filósofos continuaron resonando incluso en el Renacimiento, tiempos en los que humanistas y moralistas de los siglos XV y XVI relataron obras acerca de la educación de la primera edad e incluso los reformadores protestantes y contrarreformadores católicos, crearon diversas estrategias de gobierno en las que también se tenía en cuenta la educación de los más pequeños (Varela, 1986, citado por Colmenar, 1995).

En los precedentes teóricos de la educación infantil, tomó una especial relevancia Juan Amos Comenio, autor que puso por primera vez el nombre de “escuela materna” dentro de sus obras. En base a este autor, Fröebel y Pestalozzi, pedagogos con una gran importancia dentro de la historia de la educación infantil por sus planteamientos teórico-prácticos, desarrollaron estos basándose en las ideas de Comenio (Colmenar, 1995).

La visión sobre la infancia cambió con el paso de los años y con ello se consiguió institucionalizar la etapa de la primera edad. Obras como *El Emilio* de Rousseau (1762, citado por Colmenar 1995), manifestaban de forma explícita que “el niño no es un hombre pequeño, sino que tiene sus propias formas de pensar, de ser, de pensar y de sentir, pues nada es más insensato que tratar de sustituirlas por las de un adulto”. Estas ideas, según señala el autor Escolano (1920, citado por Colmenar 1995), fueron importantes precedentes en los modos de crianza, y la propia imagen de los niños durante aquellos siglos; junto a ellas, el desarrollo de un movimiento a favor de la escolarización infantil y el desarrollo de ciencias humanas como la pedagogía o la filosofía, fueron los grandes impulsores para configurar parte del concepto actual que tenemos sobre la infancia.

A finales del siglo XVIII en Europa nacen las primeras escuelas como las “*dame school*” en Inglaterra, “*los asilos de niños*” en Alemania y las “*escuelas de juego*” holandesas; todas ellas destinadas a aquellos niños que no se encontraban en situaciones favorables para la infancia o pertenecían a familias humildes cuyos padres trabajaban en la industria y no podían dedicar el tiempo necesario a la primera edad de sus hijos (Colmenar, 1995)

Cuando hablamos sobre el génesis de la educación infantil, Froebel, Rousseau, Pestalozzi y Herbart, fueron sin lugar a duda, los principales precursores del desarrollo de “la escuela nueva” en el siglo XIX (Extraído de material didáctico del profesorado de la Universidad de Valladolid; Jiménez, 2009). Su idea pedagógica y métodos de enseñanza se adaptaban claramente a las necesidades de la primera edad, formando así el carácter educativo de la educación infantil de una manera propiamente dicha (Colmenar, 1995).

Froebel fue creador del “*kindergarten*” o “jardín de infancia”, sustituto de las guarderías alemanas que previamente hemos comentado. A lo largo de este siglo muchos otros pedagogos se fueron sumando a la creación de instituciones infantiles, como “*nursery school*” “*casa di bambini*”, “escuelas maternas”, etc. siguiendo la “huella pedagógica” de Froebel (Colmenar, 1995).

Varela (1986, citado por Colmenar, 1995), apunta que “la progresiva implantación de la escuela, en general, contribuyó a crear diversas figuras de la infancia, relacionadas con la clase social y el sexo al que pertenecían.” Esta situación fue entonces acompañada de la necesidad de formación que se precisaba para ejercer la docencia en estas instituciones.

Es en el siglo XIX en España cuando nacen las primeras escuelas infantiles, definidas por Sanchidirián (2010) como:

Establecimientos destinados a *recoger y dar educación* a los niños pobres de ambos sexos de dos a seis años; es decir, durante aquella época de la vida en que pueden pasar todo el día o la mayor parte de él sin la madre o la nodriza y al cuidado de una persona que haga las veces de madre común.

En la definición de este concepto, al igual que describen otros autores, presenciamos que el fin de la profesión es la de sustituir el papel de la madre común, asociado al rol femenino. A pesar de que en la actualidad se han dado diversos cambios en la organización de las familias y los hombres han pasado a encargarse también del cuidado de los hijos, aún en muchas familias sigue siendo visible la división de funciones según el género (Vendrell et al., 2015).

Otros autores como Manzini (2017) sustentan la idea de que:

La escuela constituye un espacio profesional conquistado de forma ambigua por la equivalencia entre educación y maternidad. Esta concepción que se ha concretizado en la tríada mujer-madre-maestra está más extendida y es más evidente en la educación infantil, donde circulan representaciones de maternidad atribuidas a quienes trabajan en la Educación infantil.

Retomando todo lo anterior y apoyando las explicaciones que nos dan Manzini y Sanchidirián, ya en el génesis de estas instituciones infantiles, podíamos evidenciar un modelo de Educación Infantil feminizado (Camps y Vidal, 2015; Márquez, González y Gutiérrez, 2018; Vendrel, Baqués, Montalá, Gallego y Geis, 2008, citados por González, Polo y Jiménez, 2021) en aquellos conceptos como “escuelas maternas”. De esta forma, cabe destacar que la feminización de la profesión viene vinculada a una serie de valores culturales, sociales y laborales que asocian el papel de cuidado del niño con el género femenino (López y Sabater, 2019, citado por González, Polo y Jiménez, 2021).

Según el diccionario de la Real Academia Española (DRAE), define el término “feminizar” como un “acto de dar presencia o carácter femenino a algo o alguien”. Sin embargo, la sociedad a lo largo de los años ha atribuido a este concepto un significado

peyorativo e incluso discriminatorio, asociándolo a roles domésticos y tareas de cuidado (Alberdi, 1999, citado por González, Polo y Jiménez 2021), aspecto que también se aplica al ámbito laboral y generan una distribución desigual entre mujeres y hombres dentro de las ocupaciones jerárquicas o incluso dentro del mismo nivel (Gómez et al, 2001, citado por González, Polo y Jiménez 2021).

Como leemos en un artículo de Sanchidirán (2017, citado por González, Polo y Jiménez 2021), en 1945, la Ley de Educación Primaria, estableció que las escuelas maternas (hasta los 4 años) y de párvulos (de 4 a 6 años), fuera “exclusivamente femenino”, pudiendo acceder únicamente a través de “concurso de oposición nacional entre maestras”. Es a partir de la Ley General de Educación de 1970 cuando la formación que debía tener el profesorado de Educación Infantil comenzó a denominarse “Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado”, pasando después a llamarse diplomaturas y por último estudios de grado.

2.2. Brecha de género en los profesionales del sector

Como leemos en Vendrell et al. (2015), el porcentaje de docentes varones en la etapa de 3-6 años, se ve ligeramente afectada de manera positiva debido a la desaparición de las fronteras de funciones según el género, que presentaban ciertas profesiones. Sin embargo, el porcentaje sigue siendo ínfimo con respecto al de mujeres, sin hablar del aún menor número que se da en la etapa de 0-3 años.

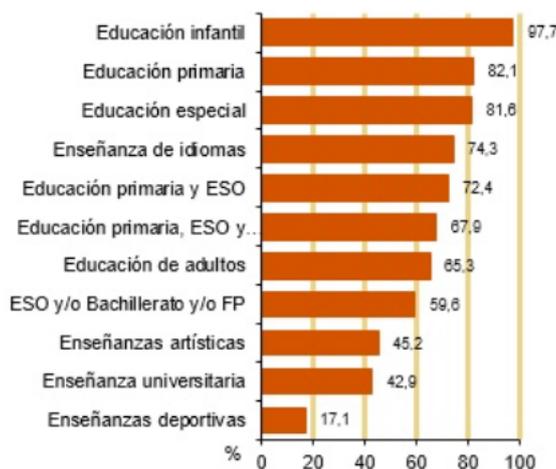
Como dice Rabelo (1994, citado por Cappi 2018), los varones en la enseñanza infantil siguen siendo un “cuerpo extraño y fuera de lugar” en la cotidianidad de las escuelas infantiles, pasan por filtros y vigilancias constantes, principalmente cuando su tarea se relaciona con el cuidado infantil.

Cameron, Mooney y Moss (2002, citado por Vendrell et al. 2015) y Roofle (2005, 2006, citado por Vendrell et al. 2015) nombran la inferioridad al 5% de los varones profesionales de la educación infantil en la mayoría de Europa, rompiendo con este dato únicamente en Dinamarca y Noruega.

Según los datos recogidos por el INE (Instituto Nacional de Estadística) a lo largo de estos últimos años sobre el porcentaje de mujeres en el profesorado según la enseñanza

que imparten y el curso, estas, en el 2019-2020 representaban un 97,7% del total de los profesionales que imparten la docencia en los centros educativos de España (INE, 2021). En la siguiente gráfica podremos observar el porcentaje de mujeres que encontramos en todas las etapas educativas según la enseñanza que imparten.

Figura 1. *Mujeres profesionales de la Educación Infantil según la enseñanza que imparten.*



Nota. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

Como comenta el INE (2022) y podemos observar en la gráfica, la etapa de Educación Infantil es la más feminizada de todas las enseñanzas, ya sean obligatorias o no. La proporción de mujeres que enseñan en todas las disciplinas ha aumentado en los últimos años, alcanzando el 66,6% en el curso 2017-2018 y llegando hasta el 67,1% en el año escolar 2019-2020. Sin embargo, en enseñanzas deportivas son los hombres quienes representan un 82,9%. En las enseñanzas superiores, los hombres también predominan con un 57,1%, pero este porcentaje va dependiendo de las categorías de profesorado universitario.

El porcentaje de mujeres en las profesiones de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial es muy superior al de hombres, por lo tanto, esto hace que se hable más de maestras que de maestros (Profesorado Estatal E.G.B, 1982, citado por García, 2018). Por otro lado, en el caso de la enseñanza universitaria sucede lo contrario, predominan los maestros ante las maestras.

Figura 2. *Porcentaje de mujeres en los equipos directivos de colegios*

Porcentaje de mujeres en los equipos directivos de los centros educativos de Régimen General no universitarios, por tipo de centro y cargo

	2009-2010			2019-2020		
	Directoras	Secretarías	Jefas de Estudio	Directoras	Secretarías	Jefas de Estudio
Todos los centros	59,6	59,8	60,0	67,2	67,2	67,5
Centros públicos	54,7	57,5	59,9	65,7	66,1	68,8
Centros E. Infantil	93,8	94,8	96,0	94,4	94,0	92,4
Centros E. Primaria ⁽¹⁾	53,3	63,1	71,4	64,3	72,2	76,7
Inst. E. Secundaria	30,7	40,3	44,7	40,8	49,2	57,3
Centros Ense. Concertada y Privada	68,8	69,4	60,3	69,9	71,3	64,2

(1) Se consideran todos los centros públicos que imparten E. Primaria.

Nota. Fuente: García, 2018

Jiménez y Pérez (2008) nos comentaban que, en los cargos directivos, a pesar de que cada vez son más las mujeres que quieren ocuparlos, solemos encontrar hombres, debido a que estos se suelen caracterizar porque compiten por liderar o gestionar, mientras que las mujeres dan más importancia a las relaciones interpersonales y la colaboración. Sin embargo, contrastando la información que nos facilitaban estos autores en 2008 con la que nos proporciona actualmente el Ministerio de Educación y Formación profesional (2022), el porcentaje de mujeres en los equipos directivos de los centros educativos se trata de un 67,2%, superando así al de hombres.

Los datos que encontramos en el INE solo surgen de la situación de la mujer como profesional de la educación; este análisis tiene en cuenta todas las enseñanzas que, en su mayoría, antiguamente estaban completamente masculinizados; por ello, podemos obviar que el hecho de que todos estos análisis sean acerca de la presencia femenina en distintas profesiones, surge debido a esta atribución de inferioridad que han sufrido las mujeres durante años a lo largo de la historia, dando así una mayor visibilidad a las mujeres y eliminando la brecha de género que ya se daba en la educación anteriormente.

2.3. Estereotipos de género

Al momento de hablar sobre la feminización de la educación infantil, como ya hemos comentado en el apartado anterior, entran en juego diversos valores culturales, sociales o laborales, podríamos decir así, que existe una influencia por parte de los estereotipos de género.

Cuando hablamos acerca de este término, hemos de comprender previamente ¿qué es el género? Salazar (2020) cita a autores como Ramos (1991) Sermán (2009) o Márquez (2001). Todos estos autores aportan importantes definiciones para el estudio de este término, sin embargo, estableciendo una definición común podríamos escoger la aportada por Díaz (1999, citado por Salazar, 2020, p. 2-3), en la que el género es “una construcción sociocultural que asigna determinados comportamientos a hombres y mujeres, y que los diferencia en términos de papeles y actividades que desarrollan dentro de la sociedad, esta diferencia que establece lo femenino y lo masculino, a la vez va fortaleciendo jerarquías, entre unos y otros, es decir, va estableciendo relaciones de poder y situaciones de desigualdad entre ellos y ellas. En palabras de Colás y Villaciervos (2007, citado por Salazar, 2020, p. 3), “los estereotipos constituyen, por tanto, herramientas socioculturales sobre las que se asientan normas de funcionamiento social a la vez que sirven de referente para estructurar la identidad de los sujetos”, todo esto, aprendido a través del proceso de socialización, siendo la misma sociedad quien los tiene absorbidos.

El proceso de socialización del que hablamos comienza desde el momento de nuestro nacimiento, dando una importancia primaria a lo que nos inculcan nuestros padres. Si recordamos lo que decía Bronfenbrenner (1987, citado por Vendrell et al., 2015), se han de tener en cuenta los diferentes microsistemas para lograr la educación del alumnado. La familia y escuela juegan un papel principal en la educación infantil y las acciones que se dan en un ambiente familiar pueden repercutir en las acciones que el niño refleja en el aula, pero también al revés. Ambos microsistemas pueden generar “moldes rígidos” (Caro, 2008, citado por Salazar, 2020) sobre las directrices de conducta que debe tener cada persona en función de su sexo, ya sean deseables o no.

Actualmente, todavía existen familias que transmiten valores que resultan contradictorios con la coeducación que se trata de transmitir a través de la escuela y como ya hemos visto anteriormente, seguimos viendo una clara distribución de las tareas de una forma muy estereotipada.

El reto educativo actual, tal y como explica Subirats (1999, citado por Salazar, 2020), está en lograr introducir en la escuela aquellas conductas, valores y sentimientos que anteriormente se asociaban a uno de los sexos y conseguir que se reencaucen hacia conductas, valores y sentimientos que estén libres de discriminación por sexo y que de

esta forma se elimine la menospreciación que se genera cuando una persona pone en práctica un comportamiento que, de manera estereotipada, pertenece al otro sexo.

Como reflejan en su estudio Bolaños y Jiménez (2007), y García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán-Sánchez, Buzón y Piedra (2011), el 35% del profesorado masculino y el 25% del femenino, no perciben existencia alguna de prácticas discriminatorias y de desigualdad en la escuela, mostrando mayor dificultad perceptiva en el plano relacional, es decir, en la práctica educativa. De igual forma, los docentes varones muestran menos competencias en el reconocimiento de la desigualdad que docentes mujeres.

La presencia de equipos profesionales mixtos en los centros de educación infantil, según Moss (2000, citado por Vendrell et al. 2015), es una gran herramienta para romper con estereotipos de género que se dan en funciones profesionales, favorece a disminuir las actitudes discriminatorias aumentando así las respetuosas y los valores.

Los docentes varones en la educación infantil aún sufren de forma personal y social los resultados de los estereotipos de género. Muchos hombres en las aulas sufren de estar sobrevigilados en momentos donde hay interacción física con los niños o se dan situaciones relacionadas con el cuidado infantil, por el miedo a poder ser acusados de delitos sexuales. (Bullught, 2015; Kamberi et al., 2006; citado por Thorpe et al., 2016).

2.4. Estudiantes varones dentro del Grado de Educación Infantil en España

Para estudiar la baja cantidad de profesionales varones que se dan en Educación Infantil, debemos estudiar previamente el porcentaje de alumnado masculino que encontramos cursando la carrera de educación, además de las causas que sustentan la elección de esta carrera universitaria y los índices históricos que lleva detrás.

En el siglo XIX se incorporaron al sistema educativo español dos importantes instituciones educativas: Las Escuelas Normales para la formación de maestros de Educación Primaria y las Escuelas de Párvulos, para la formación acerca de la primera infancia. La mayoría de las veces, el aprendizaje de esta actividad se desarrollaba ejerciendo como ayudante de un docente ya instalado en el oficio. No es hasta la Ley Moyano de 1857, cuando estas instituciones pasan a verse como centros profesionales. Esta ley elaboró un plan de

estudios estable, concretando las exigencias y dependencias que correspondían al profesorado. Además, con ella se diferenció la Escuela Normal en masculinas y femeninas. No fue hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, con el Decreto de 29 de septiembre de 1931, conocido como Plan Profesional, cuando los estudios de Magisterio sufrieron el cambio de *status* al conseguir la presencia del Estado en la educación pública y que este la defendiera, consiguiendo así mayor notoriedad y vinculándose a una cuestión social. No fue hasta ese momento cuando se fusionaron las Escuelas Normales femeninas y masculinas en instituciones únicas (Luzón y Montes, 2017).

Es a partir de la Ley General de Educación de 1970 cuando la formación que debía tener el profesorado de Educación Infantil comenzó a denominarse “Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado”, pasando después a llamarse diplomaturas y por último estudios de grado. A principios del siglo XX (1910) se establece que en el ámbito universitario las mujeres posean igualdad de condiciones ante los varones, por lo que, la creación de titulaciones como matrona, taquígrafa-mecanógrafa, institutriz y enfermera, hizo que aumentase la presencia de mujeres en las universidades y se acentuase la brecha entre carreras “masculinizadas” y “feminizadas” (González, Polo y Jiménez 2021)

Tal y como hablábamos en el apartado 2.2., la carrera de educación infantil está claramente feminizada, al no alcanzar siquiera el 8% de estudiantes varones dentro de la misma. Las razones concretas de su baja decantación por parte de los hombres son desconocidas, sin embargo, hay una serie de ideas que pueden sustentarlo. Como decíamos, la educación de la primera infancia todavía se enfrenta a una serie de estereotipos de género, a pesar de ello y sumado a este problema, los estudios de magisterio sufren una gran infravaloración, no siendo raro el que terminen siendo refugio de muchos estudiantes que han sido denegados en otras titulaciones o que, sin vocación alguna, acaban en esta carrera debido al miedo de no llegar a superar otros estudios más difíciles (Luzón y Montes, 2018). Para muchos alumnos, y por ello otra de las razones de su infravaloración, Estos estudios “pueden ser considerados como lugar de paso, de transición o refugio para excedentes de otras titulaciones, entre otras. (Luzón y Montes, 2018, p. 143).

Lissen (2009; citado por Luzón y Montes, 2018), muestra en su investigación que casi tres cuartas partes de aquellos que elegían este grado eran por motivos vocacionales que

se sustentaban en el tópico de “porque me gustan los niños” y por “la influencia social del Magisterio”. Además, García Colmenares y Pinto (1985; citado por Luzón y Montes, 2018), también sustentan la idea que muchos alumnos de primer curso de Magisterio presentan, dando una importancia al deseo de acceder a estudios superiores y tratarse de una carrera fácil y corta. Felix Ortega y Agustín Velasco (1991, citado por Luzón y Montes, 2018) también encontraron la falta de recursos económicos como otro gran motivo de la elección de esta carrera universitaria.

Indagando en los datos que facilita el Ministerio de Universidades (*Estadísticas de Educación. EDUCAbase, 2023*) sobre la estadística de estudiantes matriculados en el curso 2020-2021, último año del que encontramos análisis en su base de datos, en las distintas universidades según la titulación, observamos los siguientes datos sobre Castilla y León:

Tabla 1. *Estudiantes matriculados en el Grado de Educación Infantil 2020/2021*

	Mujeres	Hombres	Total
Número de Matriculados en el Grado de Educación Infantil en Castilla y León	2729	295	3024

Nota. Fuente: Ministerio de Universidades.

Tras observar e indagar en los datos, podemos reafirmar la baja presencia masculina que se da en educación infantil, comenzando con la que se da en el propio Grado. Tan solo representan un 9,75% del total de matriculados en las universidades de Castilla y León. Esto obvia la baja presencia de hombres que se da posteriormente en las escuelas.

Sin embargo, para comparar, analizaremos también los datos existentes acerca de los matriculados en Educación Primaria.

Tabla 2. *Estudiantes matriculados en el Grado de Educación Primaria 2020/2021*

	Mujeres	Hombres	Total
Número de Matriculados en el Grado de Educación Primaria en Castilla y León	4102	2060	6162

Nota. Fuente: Ministerio de Universidades.

Como vemos, en el caso de Castilla y León, el Grado de Educación Primaria, respecto a la equidad de matriculados por sexo, vive una situación bastante más favorable que el Grado de Educación Infantil; el porcentaje de hombres representa un 33,43% sobre el total. Este dato quizás se vea favorecido, como hemos visto antes, por la presencia de la mención en Educación Física.

Si analizamos los datos en conjunto como el “porcentaje de varones en las titulaciones de educación” vemos que, a lo largo de los últimos años, ni siquiera juntando ambas titulaciones en un solo dato, el porcentaje de hombres en las carreras de educación en Castilla y León se encuentra alrededor del 25%, el cual se encuentra bastante incrementado debida a la “alta” presencia de varones que encontramos en Educación Primaria.

Concretamente, en la Universidad de Valladolid (2021) también encontramos datos sobre el número de matriculados según la titulación pudiendo así también analizar y comparar los datos de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Tabla 3. *Estudiantes matriculados por estudios Uva: Grados 2020/2021*

Titulación	Total	Nº de Hombres matriculados	Nº de Mujeres matriculadas
Grado en Educación Infantil	455	24	431
Grado en Educación Primaria	792	253	539

Nota. Fuente: Universidad de Valladolid.

Según los datos de la UVa (2021), en la titulación de Educación Infantil encontramos tan solo un 5% de varones frente al 95% de mujeres que están matriculadas en el grado en el año 2020/2021. Sin embargo, una grata sorpresa encontramos en el porcentaje de hombres que se encuentran en la titulación de Educación Primaria, pues representan un 32%, superando así al 17,9% de porcentaje medio nacional y ajustándose al 33,43% de porcentaje medio autonómico.

Lomas (2007), nombra un perfil de masculinidad hegemónica donde las acciones prevalecen en “el vigor y la fuerza, la indiferencia ante el dolor físico, el afán de la aventura, la ostentación heterosexual, la ocultación de los sentimientos y de las emociones, la competencia y el enfrentamiento o el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo” (p. 95). La profesión docente exige tener ciertas cualidades como ser amable, cariñoso/a, agradable, sociable y cercano/a al alumnado (Tallberg Bromman, 2011) y, debido a los procesos de interacción socioculturales, a lo largo de la historia, estas características se han asociado como “exclusivas del género femenino”. En la actualidad todavía sigue sucediendo, pero hemos de tener en cuenta el aumento positivo en el número de varones que encontramos en las aulas de Educación Infantil (Vendrell, Dalmau, Gallego y Baqués, 2015). Por ello, el modelo de “hombre” que nombraba Lomas, no son unas características fijas que se den en todo varón, sino una “masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable” (Connell, 1997, p.11; citado por Martínez y Rodríguez, 2014). Tal es así, que uno de los retos actuales que se propone la coeducación, ya no solo se encuentra en superar los ideales femeninos impuestos, sino también superar aquellos estereotipos y modelos masculinos (Aubert et al. 2004; citado por Martínez y Rodríguez, 2014).

Según un informe de “Childcare Network of the European Commission” (1995) dedicado a la atención a la infancia, se recomendaba que, en un periodo de diez años, el porcentaje de profesionales varones en la escuela infantil alcanzase el 20%, el cual dista mucho de ser alcanzado casi veinte años después de cumplir ese plazo (Àngel, 2006; citado por Vendrell et al, 2015). Pero tal y como observamos en los datos anteriores, la baja presencia de varones en las escuelas infantiles viene ya desde el bajo porcentaje de hombres matriculados en esta titulación.

2.5. El docente varón en su relación con las familias.

Como ya hemos comentado anteriormente, la familia y la escuela son dos ámbitos educativos distintos, pero con el objetivo común de lograr la educación de los niños y que desarrollen todas sus potencialidades. (Zabala, 2010)

En cada país podemos encontrar una situación particular hacia la participación masculina en educación infantil. En un estudio realizado por Cruz, Hugo y Ruiz (2021) sobre las percepciones de los padres sobre maestros varones en la educación inicial peruana, parecen coincidir diversas actitudes o pensamientos con nuestro país. Muchos padres tienen una visión hacia los docentes varones muy influenciada por los prejuicios, atribuyendo este trabajo a un rol exclusivamente femenino por la relación que ha de tener con el amor, cuidado y afecto, deteriorando así las cualidades y el prestigio de muchos hombres en la educación preescolar.

En otro artículo sobre la exclusión del hombre en esta profesión en la ciudad de México, encontramos que Villanueva y Hernández Ramírez (2015) nombran que la probabilidad de encontrar a un hombre ejerciendo la labor docente en infantil es mínima, debido a que los padres y madres consideran la profesión como exclusivamente femenina, con el trasfondo de dar continuidad a la maternidad, teniendo así que garantizar el amor incondicional.

Los prejuicios que preocupan a los padres y madres de los alumnos suelen centrarse en la creencia de que los docentes varones son más propensos a abusar de los niños, lo cual genera un descarte de esta profesión a la hora de que los hombres se decanten por una carrera universitaria.

A todas estas reflexiones, Vendrell et al. (2015) apuntan ciertas evidencias sobre la confianza que estas ceden sobre los docentes varones. Estima que hace falta alrededor de 3 meses para que cambie la relación que se tiene con el profesor y las familias cedan su confianza sobre este. Aun así, el estudio indica que la creación de la desconfianza sobre ellos está claramente influenciada por los estereotipos que las familias muestran. En su estudio podemos encontrar datos acerca de ello como que el 56,6% de las familias aún poseen prejuicios acerca de los maestros varones y su ejercicio docente en el primer ciclo de educación infantil (0-3 años), mientras que en el segundo ciclo (3-6 años) el porcentaje desciende hasta el 27,7%, el cual es notablemente inferior, pero sigue siendo muy alto.

2.6. El maestro varón como miembro del equipo educativo.

Los docentes varones eran apenas unos pocos en los años 90 y por ahora, siguen siendo minoría con respecto al porcentaje de mujeres. Como nombrábamos anteriormente, se requieren de una serie de “rasgos demandados” para ocupar el puesto de Educador en Infantil, siendo preciso ser comprensivo, paciente, contenedor y vincularse afectivamente con los niños (Brailovsky, 2020).

La “masculinidad hegemónica” de la que anteriormente hablábamos citando a Connell, como es lógico, no siempre corresponde al de la mayoría de los hombres; no obstante, existe cierta apariencia de que se espera un rol protector por parte del educador, “así como una actitud de guarda hacia aquellos, más débiles, que están bajo su dominio” (Brailovsky, 2020).

Como nos dice Jose Luis Gallego (2008), el maestro de Educación Infantil no actúa de manera aislada, sino que pertenece a un centro, en el que también ejercen docencia otros maestros con los que comparte y constituye un Equipo Educativo.

En un artículo de Thorpe et al. (2016) en la revista *Early Childhood Devand Care*, referencia a Bullought (2015, citado por Thorpe et al., 2016) y Nentwich et al (2013, citado por Thorpe et al., 2016) para exponer que, más allá del aula, se ha demostrado que la presencia de al menos un educador varón en los Equipos Educativos, contribuye favorablemente en las relaciones con los padres, concretamente con los padres, y también en el entorno relacional del centro (Brody, 2015, citado por Thorpe et al., 2016). Los estudios acerca de las relaciones en el ámbito de los centros de Educación Infantil son escasos, sin embargo, teniendo en cuenta los pocos que encontramos, la presencia de educadores masculinos son una “influencia tranquilizadora” en un lugar de trabajo que históricamente ha estado completamente feminizado (Andrew, 2016; Kamberi et al., 2006; citado por Thorpe et al., 2016).

En palabras de Moss (2000, citado por Vendrell et al. 2015), la educación de la primera infancia cuando se realiza a través de equipos mixtos genera también una ruptura de los estereotipos que se sustentan en la división de funciones según el género, ayuda a mejorar las actitudes, siendo estas más respetuosas, menos discriminatorias y con más valores. En la misma línea, Vendrell et al. (2015) citan a Burgess (2012), a Fagan (2010), a Peeters (2008) y Rohrman (2012) para afirmar que “el hecho de ofrecer los dos modelos, el masculino y el femenino, posibilita una mejora cualitativa de la educación, ya que se ofrece a los niños modelos culturales equitativos que se apoyan en la vivencia y

significación de los aprendizajes” (p. 197). No obstante, también existen argumentos que rebaten los anteriores, Owen (2007; citado por Brailovsky, 2020) genera ciertas dudas acerca del rol que ejercen los docentes varones, pues pone en duda si realmente su forma de actuar se condicionará por las funciones tradicionales atribuidas al hombre o si irá en contra de aquellos estereotipos.

Peeters (2008; citado por Brailovsky 2020) habla sobre aquellos padres jóvenes que pueden sufrir una incertidumbre sobre la elaboración de su identidad y que, ante la posibilidad de entablar relación con un profesor hombre, los apoya y refuerza en aquellas actitudes que conllevan romper los estereotipos de género y por ello que se de un cambio social.

Finalmente, como dice Brailovsky (2020), podríamos extraer sus palabras en las que dice que “la presencia de modelos masculinos válidos y significativos en la escuela infantil supone diversidad de beneficios”.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Justificación

Poniendo en resumen todo lo anterior, la educación infantil es una profesión que, desde su institucionalización, está altamente feminizada. La presencia de estereotipos de género junto a la asociación de un “rol maternal” al docente, incide en las decisiones de muchos hombres a la hora de decantarse por esta carrera universitaria ante otra o cualquier otro tipo de estudio.

La educación infantil es una etapa crucial en la formación de las personas y, por ende, para el cambio de la sociedad; se trata de una época donde se concentran muchos aprendizajes entre los que se encuentran los valores y, si tienen un modelo de referencia para ello, también de los estereotipos de género. Es por ello por lo que siendo conscientes de la situación actual y la complejidad que conlleva cambiar esta mentalidad directamente en bachillerato, que es cuando se puede llegar a seleccionar la carrera, he podido detectar la necesidad de crear una propuesta para implementar ciertos valores en el alumnado para lograr su coeducación, creando un ambiente inclusivo donde los niños puedan aprender, explorar y poner en duda los estereotipos de género.

Desde la propia aula es muy difícil conseguir este cambio de mentalidad si solo tenemos en cuenta al alumnado; por eso, hemos de poner en valor tres variables importantes y accesibles que entran en juego cuando hablamos del aprendizaje de valores: familia, escuela y el alumnado. Con ello no descartamos que las otras relaciones interpersonales con amigos no influyan en esto, sino que estas son las tres áreas desde las que podremos actuar y que ayudarán a que todo lo que rodea a este alumnado, esté concienciado de esta situación y trate de ponerle solución.

Ante este conocimiento, crearemos una serie de intervenciones que denominaremos como “Plan de Igualdad” que se dividirá y enfocará individualmente en cada una de estas tres áreas, pues hoy en día, todavía muchas de nuestras acciones son estereotipadas, muchas de las cosas que nos rodean están en cierta medida condicionadas por un sexismo, e incluso nuestro vocabulario, debido a la interiorización de este, transmite ciertos valores que quizás no queremos inculcar en los más pequeños.

Soy consciente de que este no es un trabajo que se pueda solucionar plenamente desde educación infantil, sino que necesita una continuidad a lo largo de toda la enseñanza, favoreciendo así que los hombres también se decanten por cualquier profesión que actualmente esté feminizada y condicionada por los estereotipos. Sin embargo, al tratarse de un trabajo de fin de grado de la carrera de Educación Infantil, mi propuesta se basará en esta etapa, dejando pie a la continuidad de esta propuesta en posteriores etapas educativas con las correspondientes adaptaciones.

3.2. Objetivos de la propuesta

Enmarcando todo lo anterior en unos objetivos concretos que pretendemos conseguir con esta intervención tendríamos los siguientes según las distintas áreas a las que se trabaje. Comenzando por el alumnado que es el más importante de nuestra propuesta y teniendo en cuenta el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*:

1. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias
2. Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la igualdad de género
3. Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
4. Adquirir y familiarizarse con el vocabulario adecuado, asociándolo al lenguaje cotidiano, pero sin olvidar los nombres correctos sin discriminar a nadie.

En el área de la escuela, podemos diversificar las acciones en distintos niveles para lograr un mejor resultado: centro y aula, pues el trabajo del aula es insignificante si no se trabaja también a nivel de centro y lo mismo pasaría al revés; además, el trabajo a nivel de centro hace que sea más efectivo y con menos esfuerzo individual. Por tanto, comenzando a nivel de centro o equipo educativo establecemos:

1. Mejorar el diálogo del equipo docente desde un enfoque renovador de la enseñanza.

2. Establecer medidas e iniciativas que favorezcan la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la no discriminación y la mejor convivencia en el centro.
3. Analizar, revisar y seleccionar aquellos materiales didácticos en los que observamos tendencias sexistas.
4. Promover ambientes no sexistas donde se puedan realizar las acciones de manera positiva y no discriminatoria.

A nivel de aula, deberemos de tener en cuenta el aspecto físico, los materiales y el vocabulario empleado, pues tanto uno como otro son dependientes para lograr la coeducación.

1. Promover un diálogo no sexista mediante la utilización de un vocabulario adecuado, sin olvidar los nombres correctos para no discriminar a nadie.
2. Analizar, revisar y seleccionar aquellos materiales didácticos del aula en los que observamos tendencias sexistas, así como los propios libros de texto.
3. Promover la autoestima del alumnado valorando su propio juicio y expectativas de futuro.
4. Ofrecer distintos contextos o escenarios que sitúen al alumnado en un ambiente de cooperación, diálogo, reflexión, respeto, tolerancia, igualdad, etc.
5. Evitar la división del alumnado por roles o géneros, tratando de que los agrupamientos sean mixtos.
6. Crear un clima de libertad que facilite las relaciones afectivas y el contacto físico, facilitando la adquisición de valores de igualdad.

Por último, hemos de tener en cuenta la gran importancia que tienen las familias en la coeducación del alumnado e incluso en sus relaciones con la escuela, por lo que estableceremos ciertos objetivos para trabajar con las familias del alumnado con el fin de concienciar en la transmisión de esos valores y que no afecta a su relación con el profesorado ni su propia inseguridad.

1. Promover un cambio de actitud hacia los roles sexistas tratando de erradicarlos.
2. Conocer y hacerlas conscientes de sus propios valores y compararlos con los que promueve una buena coeducación.
3. Conocer las expectativas sobre el equipo docente.

4. Concienciar de la necesidad de ofrecer un diálogo que evite los sexismos y parta de la reflexión, respeto, tolerancia, igualdad, etc.

Todos estos objetivos tienen como fin principal la eliminación de estereotipos sobre las profesiones y roles que desempeña la sociedad. El trabajo con las 3 partes es fundamental, prescindir de uno de ellos sería un error porque fallarían los demás en un alto porcentaje de probabilidad.

3.3. Metodología

Las relaciones que se desarrollan en la escuela permiten al alumnado que la coeducación se adquiera de manera espontánea, por ello, trataremos de que todos los aprendizajes sean significativos y se trabajen de una forma activa y participativa. Se fomentará el trabajo en equipo, ambientados en un contexto que favorezca la cooperación en vez de la competitividad. El vocabulario que se ha de emplear con ellos tiene que ser natural y adecuado, interiorizando aquel que elimina los sexismos y permite tener un vocabulario que no discrimine a nadie. Además, utilizaremos los cuentos como herramienta y se dará una especial importancia a la metacognición, haciendo hincapié en la capacidad de reflexión por parte del alumnado, aumentando así sus conocimientos críticos para lograr un ambiente de igualdad y no discriminación.

En cuanto a los cambios y adaptaciones que realizaremos a nivel de centro, deberá de realizarse mediante reuniones o claustros de todo el equipo educativo, sumando la observación directa del contexto educativo para luego recopilarlo en conjunto y poner solución. Además, se sumará el uso de encuestas al profesorado para valorar la situación de la que parte el centro y hacia dónde quiere llegar, teniendo en cuenta las opiniones e ideas de todo el profesorado; esta herramienta servirá también como método de autoevaluación y crítica constructiva para mejorar ciertos aspectos de cara al próximo curso.

Por parte de las familias, trabajaremos partiendo de encuestas que permitan conocer las ideas o valores que estas poseen, así como las expectativas que tienen sobre la educación de sus hijos y la predisposición de cambio para ello. A esto hemos de sumar la relación directa y espontánea con ellas, adoptando un papel crucial en el día a día.

3.4. Principios de actuación

El desarrollo de este plan para lograr la eliminación de estereotipos y conseguir una visión de igualdad y no discriminación se basa en cuatro principios básicos de actuación que engloban toda la propuesta:

- **Transversalidad:** es importante que los aprendizajes y la implementación de diversas actitudes en los esquemas mentales del alumnado sigan un enfoque transversal, de esta forma, se llevará a cabo de manera natural y no será “nuevo o extraño” para el alumnado. Constantemente se tendrán que trabajar de forma conjunta las tres áreas de las que hablamos, coordinación entre familias, aula y centro, logrando así los objetivos en nuestro alumnado y mejorando nosotros mismos incluso. Se habrán de revisar los materiales en multitud de ocasiones por si hubiese que modificar algo.
- **Comunicación:** Para facilitar el trabajo entre estas tres áreas, todas han de ser transparentes y comunicarse entre sí, facilitando herramientas o conocimientos que unos pueden tener y otros no. En el caso de las familias, es primordial que conozcan los métodos de actuación que se llevan a cabo desde la escuela, mientras que, en el caso contrario, desde la escuela se hace necesario el conocimiento del que parte el alumnado y los valores que transmiten las familias, así como el lenguaje que utilizan para poder detectar otros métodos de actuación y lograr un fin conjunto, que es la coeducación del alumnado.
- **Inclusión:** en el desarrollo de un plan de igualdad, hemos de tener en cuenta la diversidad de situaciones personales que podemos encontrar, por lo que hemos de incluirlas dentro de nuestro análisis. El centro y las familias han de tener una estrecha relación y esto se reflejará en el día a día.

3.5. Contextualización

El “Plan de Igualdad” que se plantea en este trabajo podría ser aplicado en cualquier contexto de centro de educación infantil, dado que requiere de un análisis para poder conocer la situación de la que parte y el término “igualdad” no es distinto en cada

situación particular, sino que existen casos donde, tras la valoración de la situación de partida, la intervención deberá ser mucho más amplia o estricta que en otros colegios.

Si tuviésemos que enmarcar este proyecto dentro de un centro-tipo, podría tratarse de una escuela infantil de segundo ciclo cuyas familias y su equipo docente estén dispuestos al cambio, esforzándose por un fin común que es la coeducación del alumnado; además, dentro del mismo colegio estaría la presencia de educación primaria, que también sigue el “Plan de Igualdad” pero con distintas actividades propuestas, adaptadas al nivel educativo; la presencia de este alumnado más mayor, también sirve de ejemplo para los más pequeños. Las familias tendrán diversidad de valores e incluso de situaciones personales, al igual que el profesorado; todo esto se ve reflejado en el alumnado, pues siguen el ejemplo de sus referentes.

3.6. Temporalización

El trabajo por realizar para lograr la mayoría de los objetivos propuestos es algo que ha de hacerse de forma transversal y deben formar parte de la rutina. Diversas actuaciones se implementarán en el día a día para modificar nuestras propias actitudes como docentes y ayudarán a moldear otras en las familias. En cuanto a la relación con las familias, ha de ser crucial los momentos de relación directa como a la entrada o la salida del colegio.

Los claustros del profesorado para trabajar sobre el Plan de Igualdad serán organizados según el trimestre y este número podrá verse incrementado por las necesidades de comunicación formal de todo el equipo docente sobre lo que se está trabajando, así como nuevas propuestas de cambio y valoración conjunta:

Trimestre	Fecha	Temas que tratar
Primer trimestre	Lunes de la segunda semana de curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del “Plan de Igualdad”. 2. Exposición de la “Guía para la revisión del Lenguaje desde la perspectiva de género” (Bengoechea, 2013). 3. Análisis general del centro a través de una encuesta.

		<ol style="list-style-type: none"> 4. Revisión de los resultados y propuestas de mejora. 5. Delimitación de objetivos a cumplir antes del próximo claustro, generalmente orientados a las posibles modificaciones generales del centro que puedan implicar la presencia de sexismos.
	<p style="text-align: center;">Lunes de la segunda semana de noviembre</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de los temas tratados en el claustro anterior. 2. Reflexión sobre los objetivos marcados en el anterior claustro. 3. Dificultades encontradas y posibles soluciones. 4. Puesta en común de las necesidades detectadas por la encuesta de las familias. 5. Revisión de los resultados y propuestas de mejora. 6. Delimitación de objetivos a cumplir antes del próximo claustro, generalmente orientados a la modificación de materiales didácticos que puedan presentar sexismos.
	<p style="text-align: center;">Lunes de la segunda semana de diciembre</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de los temas tratados en el claustro anterior 2. Reflexión sobre los objetivos marcados en el anterior claustro. 3. Dificultades encontradas y posibles soluciones. 4. Delimitación de objetivos a cumplir antes del próximo claustro, generalmente orientados a la observación de la autoestima del alumnado y encontrar soluciones.

Segundo trimestre	Lunes de la cuarta semana de enero	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de los temas tratados en el claustro anterior 2. Análisis de la situación actual y los objetivos que se han logrado hasta el momento. 3. Análisis crítico de la situación que se posee. 4. Revisión de los resultados y propuestas de mejora. 5. Delimitación de objetivos a cumplir antes del próximo claustro, generalmente orientados a cumplir o mejorar los tratados anteriormente.
	Primer lunes de marzo (modificable según las fechas de las vacaciones)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de los temas tratados en el claustro anterior 2. Análisis de la situación actual y los objetivos que se han logrado hasta el momento. 3. Análisis crítico de la situación que se posee. 4. Revisión de los resultados y propuestas de mejora. 5. Delimitación de objetivos a cumplir antes del próximo claustro.
Tercer trimestre	Primer lunes de junio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de la situación inicial 2. Análisis del proceso de cambio hasta la situación actual 3. Evaluación del proceso y los resultados a través de una encuesta 4. Propuestas de mejora de cara al año siguiente.

El área de las familias, como ya se ha comentado, además de la relación espontánea en la entrada y salida del colegio, se trabajará a través de encuestas para conocer las situaciones familiares y favorecer la adaptación del trabajo para conseguir los objetivos. A su vez, este plan viene cumplimentado de formaciones para las AMPAs. A continuación, se propone la temporalización del programa que se plantea:

Trimestre	Fecha	Sesiones
Primer trimestre	Miércoles de la segunda semana de curso	Sesión 1. Entrega de las encuestas a las familias
	Miércoles de la segunda semana de noviembre	Sesión 2. Mesa redonda sobre la igualdad de género
	Miércoles de la primera semana de diciembre	Sesión 3. Charla y debate sobre la compra de juguetes “no sexistas”
Segundo trimestre	Miércoles de la primera semana de febrero	Sesión 4. Estereotipos en la educación como profesión
	Miércoles de la primera semana de marzo (modificable según las fechas de las vacaciones)	Sesión 5. Charla y debate a cargo de un/a Educador/a Social. “la Igualdad de género”
Tercer trimestre	Miércoles de la tercera semana de mayo	Sesión 6. Encuestas de evaluación a las familias

Por otra parte, al nivel del alumnado, debemos tener en cuenta que se ha de trabajar en la rutina diaria para moldear sus actitudes y valores, pues en cualquier momento puede surgir un escenario clave para trabajar la igualdad. Aun así, este plan propone una serie de actividades o sesiones que se llevarán a cabo con el alumnado, teniendo en cuenta ciertas fechas que pueden resultar clave para el proyecto. Estas fechas serán comunes para toda la etapa de educación Infantil.

Trimestre	Fecha	Sesión
Primer trimestre	20 de noviembre	“Día de los derechos de la Infancia”
	Martes de la primera semana de diciembre	Navidad. Los juguetes no tienen género.
Segundo trimestre	30 de enero	“Día de la Paz”
	14 de febrero	“Día de la amistad”
Tercer trimestre	23 de abril	“Día del libro”
	2 de mayo	“Día de los trabajadores”

3.7. Actuaciones a nivel de centro

A continuación, en base a los objetivos que hemos marcado previamente, se irán resolviendo y dando respuesta a través de distintos métodos de actuación. Soy consciente de que ninguno se puede realizar mediante un cambio drástico, sino que conlleva una evolución, primero un periodo de análisis, de reflexión y poco a poco se irán viendo los resultados de manera más normalizada, detectando esos déficits casi en cualquier momento.

Todo el equipo docente ha de trabajar en equipo para lograr un mismo ambiente en todo el centro y que no se generen dificultades que contradigan el trabajo que otros u otras docentes realizan. Es por ello, que todo el equipo docente del colegio se reunirá en diversos claustros a lo largo del curso para debatir y poner solución a distintos sexismos que todavía se pueden encontrar en ese ambiente. Para conocer la situación de la que partimos y establecer unas medidas adaptadas a la realidad del centro, todo el equipo docente realizará una encuesta (ver anexo 1) a través de Google Forms para poder acceder de manera instantánea a las respuestas; estas se debatirán posteriormente para poder llegar a un consenso y poner solución a esas limitaciones que se encuentran a la hora de eliminar estereotipos de género de nuestras aulas. A lo largo del curso se realizarán un total de seis claustros tal y como hemos visto en la temporalización; en el primer trimestre se realizarán un total de tres dado que es el punto de inicio del plan y es más necesario llevar un control más “rutinario”; en el segundo trimestre, gracias al trabajo que se ha realizado en el anterior, las reuniones se reducen a dos, porque ya se han puesto en marcha la mayoría de medidas y estos tienen una función principal de seguimiento y corrección de posibles desviaciones anteriores. Por último, en el tercer trimestre tan solo tendríamos un claustro que serviría para poner en conjunto todo lo que se ha realizado a lo largo del curso, planteando de dónde se partía hasta dónde se ha llegado, realizando así una evaluación del “Plan de Igualdad” (ver anexo 2), conociendo los logros, los puntos fuertes y los puntos débiles, con el fin de mejorar el Plan de cara al próximo curso. Los temas a tratar dentro de cada reunión se encuentran dentro del apartado “Temporalización”.

Como docentes, hemos de tener en cuenta los tres principios básicos que esta propuesta plantea, de forma que nuestras actuaciones se lleven a cabo de manera transversal, manteniendo una estrecha comunicación con las familias y siendo inclusivos en nuestro lenguaje. Para ello, hemos de facilitar unas bases de orientación para iniciarnos en este aspecto y lograr un cambio mediante el cual, a través de nuestro lenguaje, eliminemos los estereotipos de género que, en gran medida, aún permanecen en nuestra sociedad. Mercedes Bengoechea (2013, p. 10-32), decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá de Henares e integrante de la Comisión NOMBRA, propone una “Guía para la revisión del Lenguaje desde la perspectiva de género” la cual, tras haber analizado en profundidad, creo que es una de las más adecuadas para sintetizar este aspecto dentro de esta propuesta. De este documento extraemos las siguientes directrices:

1. *Evita términos que ignoren a las mujeres y sus experiencias. Nómbralas allí donde aparezcan. No niegues o escondas su presencia o sus aportaciones:*
 - a. *Utiliza el femenino en cargos, profesiones, ocupaciones, títulos y rangos siempre que el español ofrezca esa posibilidad.*
 - b. *No usas el masculino en un sentido genérico, ni el término hombre(s) para designar a toda la humanidad.*
 - i. *Sustituye el masculino genérico por un sustantivo colectivo no sexuado: equipo, electorado, clientela o por un nombre abstracto.*
 - ii. *Sustituye el masculino genérico por un sustantivo metonímico: el cargo, la profesión, la actividad, el lugar geográfico, la época...*
 - iii. *Sustituye gentilicios como “vascos” o “griegos” por el lugar de origen o un colectivo seguido de gentilicio.*
 - iv. *Recorre a convenciones administrativas: la parte demandada*
 - v. *Cambia la sintaxis de la oración cuando el sujeto es un masculino genérico*
 - vi. *Utiliza dobles formas, femenina y masculina o viceversa: vascas y vascos*
2. *Evita designar a las mujeres como apéndices de los hombres, o como inferiores a ellos:*
 - a. *Evita términos que definan a la mujer como parte, apéndice, accesorio, complemento, vasalla, subalterna o propiedad de los hombres.*
 - b. *No cites a las mujeres como grupo dependiente o propiedad de un grupo masculino.*
 - c. *Alterna el orden de precedencia entre el masculino y el femenino, incluso en frases hechas*
3. *Evita presentar a las mujeres de forma estereotipada.*

En base a esta guía que hemos extraído del documento de Bengoechea (2013) y al tema tratado en este trabajo, vemos que no es una tarea simple, pero se ha de modificar y poner especial atención para lograr la correcta coeducación de nuestro alumnado. Esto se ha de

aplicar tanto en el diálogo como en cualquier tipo de anotaciones, de información o documentos.

3.8. Actuaciones a nivel de aula

Siguiendo las indicaciones que trabajamos a nivel de centro, cumplimentaremos varios de los objetivos planteados también para este nivel, pero en este programa seguimos detallando más hasta llegar al área del aula. Siguiendo los objetivos marcados, revisaremos los materiales didácticos que nos puedan llamar más la atención hacia la presencia de sexismos, como por ejemplo los libros de texto, juegos o cuentos, entre otros; para ello, realizaremos un análisis siguiendo una guía inspirada en la realizada por Vera-Muñoz (citado por Diez et al., 2017):

Tabla 4. *Instrumento para analizar materiales y recursos*

Nombre del material		
Curso		
RECURSO ANALIZADO	DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS
Tipo de recurso (libro, juego, etc.)		
Situación en el que se utiliza		
Número de hombres que aparecen		
Número de mujeres que aparecen		
Actividad/es que realiza/n		
Papel pasivo		
Papel activo		
Apariencia física		
Edad/es		
Compañía		
Lugar		
Estatus		
Espacio que ocupa		
Valores que transmite (justicia, igualdad, solidaridad, creatividad, curiosidad...)		
Aspectos a añadir		

Nota. Extraído de Diez et al., 2017

Bajo los objetivos basados en la tolerancia, el respeto, la resolución de conflictos y la no discriminación, el aula contará con un espacio dedicado únicamente a esto, el “rincón del respeto”. Este estará destinado a la resolución de conflictos, principalmente; se trata de un lugar de la clase donde se dispondrán dos o más sillas y allí, cada vez que haya un conflicto, algún acto discriminatorio o irrespetuoso, los alumnos deberán acudir allí para solucionarlo; al inicio de implementar este espacio, necesitarán la ayuda del docente para solucionarlo, pero según vayan interiorizándolo, lo harán de forma autónoma.

3.9. Actuaciones a nivel de las familias

Cada familia tiene sus propios valores y es algo que debemos conocer cuando vayamos a poner en práctica el Plan de Igualdad. Para ello, al inicio de curso, como hemos visto en la temporalización en la *Sesión 1*, se enviará a las familias un cuestionario de Google Forms (ver anexo 3) para ser conscientes de la realidad que vive nuestro alumnado cuando están con sus familias. Este microsistema es uno de los más importantes para la vida de los niños y niñas, como ya hemos citado con anterioridad, es la relación con la que comienzan sus aprendizajes y son un modelo de referencia fundamental para su desarrollo.

Desde el colegio debe existir una estrecha colaboración escuela-familias, para lograr una correcta coeducación, pero si esta no se ve moldeada en el ámbito familiar también, el trabajo resultará insignificante porque es muy probable que se mantengan unos valores distintos a los que trata de promover la escuela con este Plan de Igualdad. Dada la necesidad que detectamos con esto y partiendo del conocimiento que nos facilitan las familias con la realización del cuestionario, realizaremos una serie de charlas y debates para facilitar las relaciones con el colegio y también entre las propias familias de nuestro alumnado. El equipo docente colaborará estrechamente con el AMPA para convocarles a charlas informativas sobre la igualdad de género y diversos detalles que moldearán la forma de ver las cosas con el fin de eliminar actitudes sexistas que puedan influir en un futuro en sus hijos e hijas; de esta manera, al tratarse en ocasiones de personas ajenas al centro, también se enfatizará la visión de que lograr la igualdad de género, es una cuestión global para la sociedad y no solo para el propio centro.

Siendo transparentes en el proceso, facilitaremos también la guía que hemos extraído de Bengoechea (2013), con el fin de que las familias también pongan su granito de arena en utilizar un lenguaje inclusivo y de igualdad. En caso de no hacerlo, el trabajo se

dificultaría, pues existiría una contradicción entre lo que se imparte en la escuela y lo que se aprende en casa.

En la “*Sesión 2, Mesa redonda sobre la igualdad de género*”, reuniremos a las familias con el fin de poner el común los valores de cada uno y se pondrán en duda ciertas cuestiones. Se hablará sobre los derechos de la infancia, los roles domésticos, las profesiones, la discriminación, etc. Cualquiera de los temas que puedan surgir alrededor del tema, pueden ser útiles para reflexionar sobre ello; el fin de este debate es llegar a la conclusión de que la sociedad necesita un cambio y trabajar por la igualdad para que la vida que vivan en un futuro sus hijos e hijas sea mejor y con igualdad de oportunidades en cualquier aspecto que se cruce en sus vidas.

La “*Sesión 3. Charla y debate sobre la compra de juguetes no sexistas*”, correrá a cargo del profesorado del colegio; este organizará una presentación de la guía que facilita facilitan Seara y Lameiras (2007) (ver bibliografía) en el que nombran un decálogo base para la elección de juguetes no sexistas eliminando los estereotipos de rosa o azul que tradicionalmente se han atribuido a unos valores. Esta presentación también se verá apoyada por el documento de Dominguez (2021) (ver bibliografía) en el que nombra la manera de detectar un juguete sexista y explica las bases en las que se asientan estos comportamientos a nivel histórico, así como también muestra unas recomendaciones en función de la edad.

La “*Sesión 4. Estereotipos en la educación como profesión*”, también se tratará de una charla, en este caso estará orientado hacia el marco teórico de este trabajo, la desigualdad en presencia de varones dentro de la educación infantil. Antes de empezar se dará a las familias una encuesta de Google Forms (ver anexo 4) sobre las percepciones ante la posibilidad de que el docente de sus hijos e hijas en Educación Infantil sea un hombre. Una vez realizada la encuesta, se pondrán en consenso las distintas respuestas y se abrirá un pequeño debate previo con algunas de las respuestas obtenidas. Después, gracias a la presencia de un docente varón externo al colegio, tendremos una charla sobre sobre sus experiencias en educación infantil enfrentado a los estereotipos. Al finalizar, se establecerá otro pequeño debate o tiempo de dudas.

En la “*Sesión 5*”, gozaremos de la presencia de un o una Educador o educadora social, este/a nos hablará sobre la sociedad actual ante la Igualdad de Género y las diversas actuaciones que se están llevando a cabo en nuestro país; el objetivo de esta charla es dar

visibilidad a aquellas acciones que parecen insignificantes, pero tienen una gran presencia en nuestra sociedad, pequeñas iniciativas por un gran cambio.

La última sesión, número 6, se dedicará a la evaluación del Plan de Igualdad por parte de las familias a través de otro cuestionario (ver anexo 5), en él se reflejarán los logros y tareas que quedan pendientes por resolver frente al cuestionario que realizaron al inicio de curso. Además, se abriría un pequeño debate sobre posibles mejoras o ideas que se pueden realizar de cara al siguiente curso, así como también valorarán el programa actual. Sumado a las sesiones diseñadas para las familias, hemos de recalcar de nuevo que es muy importante la relación a diario con ellas y que todos muestren un compromiso por conseguir los objetivos.

3.10. Propuesta para el alumnado

3.10.1. Actuaciones para tener en cuenta

Por parte del profesorado, hemos de ser conscientes del contexto en el que se encuentra el alumnado. Los estereotipos de género es algo que aún se mantiene en nuestra sociedad, aunque en muchos casos pasen desapercibidos. También debemos tomar conciencia de que el profesorado es una fuente de referencia para nuestro alumnado, por lo que, gracias a las actuaciones del profesorado y las familias, cambiando nuestro lenguaje o diversas acciones, conseguiremos inculcarlo en el alumnado de una forma transversal y con la máxima naturalidad posible, transmitiendo la capacidad crítica a las niñas y niños con los que trabajamos.

3.10.2. Temporalización

El trabajo que supone llegar a cumplir todos los objetivos propuestos no tiene una temporalización concreta, pues se trata del resultado del trabajo día a día para lograr la coeducación de nuestro alumnado. Al tratarse de unos objetivos muy marcados por el uso del lenguaje y nuestras acciones en el día a día, este trabajo ha de ser constante y centrado en mejorar el ejemplo que el alumnado recibe de nuestra parte. Aun así, se han elaborado una serie de sesiones cuya distribución a lo largo del curso se encuentra en el apartado general de “temporalización” de la propuesta en este documento.

3.10.3. Actividades

Sesión 1. “Día de los derechos de la Infancia”

Materiales

- Papel continuo
- Rotulares o pinturas

Actividad 1. Presentación de los Derechos y el revés

Para presentar la sesión, en asamblea hablaremos sobre los derechos de la infancia, los nombraremos y el docente pondrá un ejemplo de cada uno de los derechos, el juego se basará en que el alumnado deberá nombrar lo que sería “el revés”, reflejando de esa manera cómo sería vivir sin que los niños y niñas tuviesen derechos.

Actividad 2. Mural de los derechos

El o la docente escribirá cada una de las palabras que se relacionen con cada uno de los derechos en un gran papel continuo; una vez escritas, los niños harán una serie de dibujos alrededor de las palabras relacionados con los Derechos de la Infancia, para poder ponerlo en la clase como un mural.

Actividad 3. Cambio de roles

Previo a realizar esta actividad, recalcaremos la importancia del respeto, la tolerancia y la empatía, explicando cada uno de los conceptos. Se elegirá a una persona de todo el grupo y los niños y niñas habrán de comportarse como él o ella, según entiendan la actividad, podrá hacerse en grupos más pequeños, observando como otros los ven y reflejando como ellos ven a los demás.

Actividad 4. Reflexión de la Sesión

En este último momento de la sesión, las niñas y niños se sentarán en asamblea y, tras un momento de calma, reflexionarán acerca de cómo se han sentido, qué han aprendido y proporcionarán cualquier comentario que pueda servir a los demás o que quiera compartir con el resto.

Nota. Extraído de: https://educayaprende.com/derechos-y-deberes-de-los-ninos/#Reconozcamos_los_derechos_y_su_reves

Sesión 2. Navidad. Los juguetes no tienen género

Materiales

- Varios juguetes expuestos a la atribución de estereotipos. Ej. coches, muñecas, cocinitas, muñecos de acción, etc.
- Folios
- Pinturas

Actividad 1. Juego libre con los materiales

En esta primera parte, dejaremos los materiales que pertenecen al aula y algunos más que llevaremos a este lugar y el alumnado jugará libremente

Actividad 2. Reflexión del juego

Como supondremos, habrá niños que solo jueguen con coches o muñecos y niñas que solo jueguen con cocinitas o muñecas. Aprovechando esto, sentaremos a todo el alumnado en asamblea y preguntaremos juguete por juguete, quién ha jugado con ello; después harán una reflexión sobre por qué jugaban con ello y si es porque “es un juguete de chicos o chicas”, llevaremos el debate hacia la conclusión de que cualquier niño o niña puede jugar con cualquier juguete porque estos no tienen género.

Actividad 3. El juguete ideal

Tras esta reflexión, se sentarán en las mesas y les daremos un folio a cada uno, teniendo en cuenta lo que acabamos de hablar, dibujarán cómo sería su juguete ideal, dejando volar su imaginación y no poniendo límite a las posibilidades de creación de su juguete. Cuando acaben, cada niño o niña expondrá sus dibujos al resto de la clase.

Sesión 3. Día de la Paz

Materiales

- Vídeo “la historia de punto”
- Un ovillo de lana

Actividad 1. La historia de punto (UNICEF, 2018)

Esta sesión comenzará poniendo en contexto el día en el que se realiza, “el Día de la Paz”. Tras ello, visualizaremos el vídeo de “La historia de Punto”, una pequeña reflexión sobre el valor de las personas y que el ser pequeño a veces puede llegar a ser

algo muy grande. Cuando acabe, realizaremos una asamblea con el grupo tratando preguntas como:

1. ¿Quién es Punto? ¿Cómo es Punto? ¿Qué cosas buenas crees que tiene Punto?
2. ¿Cómo es el colegio de Punto? ¿Qué lo hace especial?
3. ¿Cómo son las letras? ¿Qué cualidades tienen?
4. ¿Las letras y Punto son amigos al principio? ¿Qué crees que pasa? ¿Qué te parece?
5. ¿Cómo se siente Punto? ¿Qué le pasa?
6. ¿Qué descubren las letras? ¿Qué hacen?
7. ¿Cómo acaba la historia? ¿Te parece un buen final?
8. ¿Qué harías tú si ocurriera algo parecido en tu escuela?

Actividad 2. Telaraña de la Paz

Para esta actividad, a raíz del debate anterior, cogeremos el ovillo de lana y explicaremos que cada uno deberá decir una cosa que le gusta que hagan con él o ella y otra cosa que le haga sentir en paz. Cada vez que una niña o niño cambie de turno, deberá lanzar el ovillo a otro u otra compañera, pero sin soltar el hilo, de esa forma se irá formando una especie de telaraña en la cual cada uno de los alumnos tendrá agarrada una parte.

Actividad 4. Reflexión de la Sesión

En este último momento de la sesión, reflexionaremos acerca de cómo se han sentido, qué han aprendido, haciendo hincapié en que todos necesitamos poner nuestro granito de arena para que haya paz en el mundo al igual que todos éramos necesarios para que la telaraña se mantuviese. También podrán proporcionar cualquier comentario que pueda servir a los demás o que quiera compartir con el resto.

Nota. Actividad 1 extraído de UNICEF

(<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/unicef-educa-ase--historia-de-punto-actividad-educacion-infantil.pdf>)

Sesión 4. Día de la amistad

Materiales

- Cuento “*El pequeño conejo blanco*”

- Los juguetes favoritos de cada una de ellas y ellos

Previo a la realización de esta sesión, el alumnado deberá traer a clase uno de sus juguetes favoritos.

Actividad 1. El pequeño conejo blanco

Para comenzar la sesión, procederemos a leer el libro “*El pequeño conejo blanco*” (Ballesteros, 1999). Este cuento trabaja las relaciones de amistad, la historia consiste en un conejo que tiene un problema. Ningún animal quiere ayudarlo, hasta que coincidió con una hormiga, quien le ayudó a resolverlo y se hicieron amigos.

A raíz de la lectura del cuento, haremos una reflexión sobre lo que hemos aprendido de ello, hablaremos sobre la amistad y lo necesario que es ayudar a los demás cuando somos amigos.

Actividad 2. Mi juguete favorito

El alumnado irá a coger sus juguetes de las mochilas y los veremos en asamblea, hablaremos sobre el valor de la amistad y compartir. Cuando somos buenos amigos, compartimos lo que tenemos y nos encanta jugar con ellos. Por ello, con todos los juguetes, podrán jugar libremente, pero habrán de intercambiarse los juguetes y compartirlos con los demás.

Actividad 4. Reflexión de la Sesión

Por último, las niñas y niños se sentarán en asamblea de nuevo y, tras un momento de calma, reflexionarán acerca de cómo se han sentido, qué han aprendido y qué no les ha gustado, pudiendo proporcionar cualquier comentario que pueda servir a los demás o que quiera compartir con el resto.

Sesión 5. Día del libro

Materiales

- Cuento “*Las princesas también se tiran pedos*”

Actividad 1. “Las princesas también se tiran pedos”

Para comenzar la sesión, leeremos el cuento de “*Las princesas también se tiran pedos*” (Brenman, 2011), una historia en la que una niña, pone en duda el argumento del título ante su padre, este, que es muy sabio, busca en su biblioteca un libro, “los mayores

secretos de las princesas”, donde habla sobre situaciones conocidas de las distintas princesas, en las que en realidad se estaban tirando pedos. Este cuento rompe con ciertos estereotipos y mitos de las princesas.

A raíz de la lectura del cuento, haremos una reflexión sobre lo que hemos aprendido de ello y hablaremos sobre situaciones que son comunes a todos y que no debemos avergonzarnos.

Actividad 2. Y colorín colorado, este final ha cambiado

Para terminar la sesión, dividiremos la clase en varios grupos, cada uno de ellos será el encargado de cambiar parte de la historia a diversos cuentos clásicos que todos conocen. Cuando acabe cada grupo, se volverán a colocar en asamblea y expondrán sus nuevas historias a el resto de la clase.

Actividad 3. Reflexión de la Sesión

Por último, las niñas y niños se sentarán en asamblea de nuevo y, tras un momento de calma, reflexionarán acerca de cómo se han sentido, qué han aprendido y qué no les ha gustado, pudiendo proporcionar cualquier comentario que pueda servir a los demás o que quiera compartir con el resto.

Sesión 6. Día de los trabajadores

Materiales

- Flashcards de profesiones

Actividad 1. Debate “Yo de mayor quiero ser...”

Para presentar esta sesión, hablaremos primero sobre el día que celebramos, “el día de los trabajadores”, y posteriormente, iremos preguntando a cada uno/a de los/as niños/as, qué es lo que quieren ser de mayor.

Después de eso, iremos planteando ciertas profesiones como “policía”, “bombero”, “médico” o “profesora”, las cuales están tradicionalmente masculinizadas o feminizadas; las niñas y niños deberán decir varios adjetivos acerca de cada una de ellas. Cuando terminen, una a una iremos dando la vuelta a las flashcards, que tratarán de imágenes que no cumplen con el estereotipo, como una mujer policía, o una mujer bombero y contaremos su historia, como por ejemplo el número de vidas que ha salvado, o cosas importantes que haya hecho.

Actividad 2. Reflexión de la sesión

Habrán muchos de ellos que tenderán a responder con profesiones que están “tradicionalmente estereotipadas como masculinas o femeninas”; podremos aprovechar a debatir si realmente existen profesiones de chicos o de chicas, acabando con una conclusión de que las profesiones no tienen género y cada uno puede llegar a ser lo que quiera independientemente de que sea niño o niña. Después, podremos dar una segunda oportunidad a los niños y niñas, por si han cambiado de decisión sobre lo que quieren ser de mayores.

4. CONCLUSIÓN

La sociedad hoy en día sigue muy influenciada por los estereotipos de género y ciertos roles que se llevan imponiendo, en ocasiones de forma inconsciente, dentro de la sociedad con normalidad durante muchos años. Con el paso del tiempo observamos cambios y que poco a poco se van reduciendo las tendencias sexistas y poniendo medidas para ello; aún hay mucho trabajo por delante y gracias a la aplicación de Planes de Igualdad como el diseñado para este trabajo, conseguirá modificar esta visión social desde la base, asentando unas ideas y actitudes mucho más igualitarias y no discriminatorias que las que hay hasta ahora.

De entre todas las carreras universitarias, el Grado de Educación Infantil es uno de los que más influenciados se ven por los estereotipos; muchos hombres descartan la opción de entrar en esta formación debido a la “visión femenina” que se viene a la mente cada vez que hablamos sobre ella; muchos otros prefieren otras carreras por el miedo a ser acusados de algún delito por estar muy vinculado con el afecto y el cuidado de los niños y niñas. Nuestro lenguaje es el primer elemento que atribuye sexismos, por lo que hemos de concienciarnos y perseguir el cambio, mostrando una actitud crítica, positiva y natural. Si lográsemos eliminar esos estereotipos que atribuyen un género a las formaciones profesionales, la presencia de varones en el grado y, por ende, en las aulas de educación infantil, aumentaría considerablemente, logrando así una coeducación del alumnado más verídica al venir de equipos docentes mixtos.

Nuestras aulas siguen presentando sexismos en sus materiales y en diversas actitudes, por lo que tenemos que tomar conciencia de ello y realizar un análisis real de los materiales que posee el espacio y plantear si son adecuados al objetivo que perseguimos, lograr una sociedad con igualdad de género y oportunidades, eliminando los estereotipos, por lo que debemos empezar quitándolos del propio ambiente de aprendizaje.

Como es obvio, el cambio social es difícil, y desde la Educación Infantil no se puede llevar a cabo únicamente por el profesorado. Hemos de motivar y formar a las familias para que se muestren dispuestas a la adaptación de actitudes positivas hacia sus hijos e hijas y persigamos un objetivo común, una educación de calidad para el alumnado con el fin de que vivan en un futuro con igualdad de género, sin brechas de género ligadas a estereotipos, ni discriminación por cualquier razón.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Azorín Abellán, C.M.: “Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, No 29-2, 2014. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>)
- Bengoechea, M. (2003). Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género. *Diputación Foral de Vizcaya. Proyecto Parekatuz*.
- Bolaños, L. & Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 77-95.
- Brailovsky, D. M. (2020). Los muy señoritos: maestros varones en el nivel inicial. *Zero-a-seis*, 22(42), 367-381.
- Cappi Manzini, L., Salles Tiellet, M. D. H., & Cappi Manzini, L. (2018). Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 22(2), 0-0.
- Colmenar Orzaes, M. D. C. (1989). La formación de maestras en España en el método educativo de Fröbel. *Revista de Educación*, 290, 135-159.
- Colmenar Orzaes, M. D. C. (1995). Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental. *Revista complutense de educación*.
- Cruz, A., Hugo, A., & Ruiz-Ruiz, M. F. (2021). Percepciones de papá y mamá sobre maestros varones en la educación inicial peruana. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 605-623. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.33>
- Diez, R., Gómez, I. M., Moreno-Vera, J. R., Ponsoda, S., Vera-Muñoz, M. I., & M^aAguilar, B. (2000). *Análisis de género del material didáctico de asignaturas de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante*.
- Domínguez, Y. (2021). Libertad para jugar. Guía para la elección de juguetes sin estereotipos sexistas. *Ministerio de Consumo*. https://www.consumo.gob.es/sites/consumo.gob.es/files/filefield_paths/Libertad_para_jugar.pdf

Estadística de estudiantes. (2023). Ministerio de Universidades. <https://www.universidades.gob.es/estadistica-de-estudiantes/>

Estadísticas de Educación. EDUCAbase. (s. f.). http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/EEU_2022/GradoCiclo/Matriculados//10/&file=2_9_Mat_GradCiclo_Sex_Ded_Campo_CA.px&type=pcaxis

Estudiantes matriculados por estudios UVa: Grados 2020/2021 (De Universidad de Valladolid). (2022). [Conjunto de datos].

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). Coeducación en educación infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, n°9.*

Gallego Ortega, J. L (2007). Educación Infantil. Málaga: Ed. Aljibe.

García Latorre, M. (2018). Estudio de la concepción de la mujer docente en Educación Infantil. [TFG] Universidad de Valladolid.

García Villanueva, J. y Hernández Ramírez, C. I. (2015). La formación del profesorado de nivel preescolar: Un campo que excluye a los hombres en la ciudad de México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, 3(7), 241-251.* <https://doi.org/10.21933/J.EDSC.2015.07.135>

García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación, 23 (3), 385-397.*

González Alba, B., Polo Márquez, E., Jiménez Calvo, P.J. (2021). The feminization of Early Childhood Education. About a study of male students at the University of Malaga. *REDU. Revisto de Docencia Universitaria, 19(1), 75-91.* <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14600>

Jiménez, A. M. (2009) “La escuela nueva y los espacios para educar”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 54,

Jiménez, C. y Pérez, G. (2008). *Educación y género. El conocimiento invisible.* Valencia: Uned. Tirant lo blanch.

- Joseph, S. y Wright, Z. (2016). Men as early childhood educators: Experiences and perspectives of two male prospective teachers. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 213- 219. <https://doi.org/10.15640/jehd.v5n1a22>
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.
- Luzon-Trujillo, A., & Montes-Moreno, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152.
- Manzini, L. C. (2017) *Estudios de las representaciones sobre estudiantes del sexo masculino de la carrera de Pedagogía que desarrollan su práctica profesional en guarderías*. Tese de Doctorado en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Buenos Aires, Argentina.
- Martínez-González, A., Rodríguez Fernández-Cuevas, A., Bonell-García, L. (2014). Looking to Men: An Approach to the Perception that Male and Female University Students of Primary and Nursery Teaching have about men. *Masculinities and Social Change*, 3 (1), 1-17. doi: 10.4471/MCS.2014.39
- Material didáctico del profesorado de la Universidad de Valladolid.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. (2007). Boletín Oficial del Estado, 312, sec. I, de 29 de septiembre de 2007, 53735-53738. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Real Academia Española (2021) *término "feminizar"*. Extraído de: <https://dle.rae.es/feminizar>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Publicado en: «BOE» núm. 28, de 02/02/2022.

- Sanchidrián, C. (2017). Las maestras de párvulos: ¿Madres o maestras? *Revista Linhas*, 18(38), 11-40. <https://doi.org/10.5965/1984723818382017011>
- Seara, L., & Lameiras, M. (2007). Más que Pink&Blue. Guía de Juguetes no sexistas. *Instituto Aragonés de la mujer*. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/docs/masquepinkblue.pdf>
- Thorpe, K., Sullivan, V., Jansen, E., McDonald, P., Sumsion, J., & Irvine, S. (2020). A man in the centre: Inclusion and contribution of male educators in early childhood education and care teaching teams. *Early Child Development and Care*, 190(6), 921-934.
- Vendrell R., Dalmau M, Gallego S, Baqués M. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>
- Vendrell, R., Baqués, M., Dalmau, M., Gallego, S. & Geis, A. (2008). La educación en valores y actitudes igualitarias: los varones estudiantes de magisterio de educación infantil. *Revista de Ciencias de la Educación*, 214 (10), 223-233.
- Zabala Vidiella, A. (2010). *La práctica Educativa: Cómo enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.

6. ANEXOS

Anexo 1. Entrevista inicial para el profesorado.

1. ¿Cuál es tu género?

- a) Hombre
- b) Mujer
- c) Prefiero no decirlo

2. Cumplimenta esta tabla marcando con un “x” donde proceda:

Ítem	Sí	No	No estoy seguro/a
¿Cree que el plan de igualdad está siendo efectivo en la promoción de la igualdad de género?			
¿Consideras que aún existe presencia de estereotipos de género en los documentos del centro?			
¿Has detectado y modificado aquellos materiales didácticos o recursos que refuercen estereotipos de género en tu práctica docente dentro del centro?			
¿Has notado un cambio en aquellas situaciones que se promueven o promovían de manera consciente o inconsciente un trato diferenciado hacia los niños y las niñas?			
¿Crees que se fomenta la participación equitativa de los niños y las niñas en las actividades del centro?			

<p>¿Se fomenta la comunicación y el respeto entre los niños y las niñas, evitando comentarios o comportamientos sexistas?</p>			
<p>¿Cree que el personal de la escuela está capacitado para detectar y abordar situaciones de discriminación por género?</p>			
<p>¿Has hablado con tus alumnos/as sobre la igualdad de género y la no discriminación de manera transversal?</p>			
<p>¿Aún puede presenciar situaciones en las que se refuercen roles de género estereotipados en las actividades extraescolares o eventos del centro?</p>			
<p>¿Consideras que la diversidad de género está adecuadamente representada y abordada en los materiales y recursos del centro?</p>			
<p>¿Se promueve la reflexión y el diálogo en el profesorado sobre la igualdad de género y la eliminación de estereotipos?</p>			
<p>¿Crees necesario utilizar más materiales didácticos específicos para enseñar sobre igualdad de género?</p>			
<p>¿Consideras que la formación y actualización del profesorado en temas de igualdad de género es adecuada?</p>			

<p>¿Se fomenta la participación del profesorado en la planificación y desarrollo de actividades que promuevan la igualdad de género?</p>			
<p>¿Has recibido quejas o sugerencias por parte de padres/madres o tutores relacionadas con sexismo o estereotipos en el centro?</p>			
<p>¿Se incluyen temas relacionados con la igualdad de género en las reuniones de equipo y espacios de reflexión pedagógica?</p>			
<p>¿Crees que se necesitan más recursos o apoyo externo para abordar de manera efectiva la igualdad de género en el centro?</p>			
<p>¿Consideras que se han cumplido los objetivos con las familias?</p>			

3. Especifica cuatro propuestas de mejoras para algunos de los déficits que has detectado:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

4. Especifica cuatro puntos a destacar del Plan de Igualdad llevado a cabo en el centro:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Anexo 2. Evaluación del Plan de Igualdad para el profesorado

1. ¿Cuál es tu género?

a) Hombre

b) Mujer

c) Prefiero no decirlo

2. Cumplimenta esta tabla marcando con un “x” donde proceda:

Ítem	Sí	No	No estoy seguro/a
¿Has recibido formación sobre igualdad de género y eliminación de estereotipos a lo largo de tu formación profesional?			
¿Consideras que existe presencia de estereotipos de género en la programación educativa del centro?			
¿Has detectado materiales didácticos o recursos que refuercen estereotipos de género en tu práctica docente dentro del centro?			
¿Has observado situaciones en las que se promueva de manera consciente o inconsciente un trato diferenciado hacia los niños y las niñas?			
¿Crees que se fomenta la participación equitativa de los niños y las niñas en las actividades del centro?			

<p>¿Se fomenta la comunicación y el respeto entre los niños y las niñas, evitando comentarios o comportamientos sexistas?</p>			
<p>¿Consideras que los roles y responsabilidades asignados en el aula están influenciados por estereotipos de género?</p>			
<p>¿Utilizas estrategias pedagógicas que promuevan la igualdad de género y desafíen los estereotipos en el aula?</p>			
<p>¿Has presenciado situaciones en las que se refuercen roles de género estereotipados en las actividades extraescolares o eventos del centro?</p>			
<p>¿Consideras que la diversidad de género está adecuadamente representada y abordada en los materiales y recursos del centro?</p>			
<p>¿Se promueve la reflexión y el diálogo en el profesorado sobre la igualdad de género y la eliminación de estereotipos?</p>			
<p>¿Hasta ahora seguías algún protocolo o mecanismo para abordar y prevenir casos de sexismo o discriminación de género en el centro?</p>			
<p>¿Consideras que la formación y actualización del profesorado en temas de igualdad de género es adecuada?</p>			

<p>¿Se fomenta la participación del profesorado en la planificación y desarrollo de actividades que promuevan la igualdad de género?</p>			
<p>¿Has recibido quejas o sugerencias por parte de padres/madres o tutores relacionadas con sexismo o estereotipos en el centro?</p>			
<p>¿Se incluyen temas relacionados con la igualdad de género en las reuniones de equipo y espacios de reflexión pedagógica?</p>			
<p>¿Crees que se necesitan más recursos o apoyo externo para abordar de manera efectiva la igualdad de género en el centro?</p>			
<p>¿Has realizado actividades o proyectos educativos específicos para promover la igualdad de género en tu aula?</p>			
<p>¿Consideras que el centro de educación infantil debería implementar acciones más concretas para eliminar el sexismo y los estereotipos de género?</p>			

3. Especifica cuatro propuestas de mejoras para algunos de los déficits que has detectado:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Anexo 3. Cuestionario inicial para las familias

1. Nombre y apellidos:

2. ¿Cuál es tu relación con el alumno/a?

a) Padre

b) Madre

c) Tutor/a legal

3. ¿Qué importancia crees que tiene la educación infantil en el desarrollo del alumnado?

4. ¿Qué valores crees más importantes de inculcar al alumnado de educación infantil?

5. ¿Qué importancia das a la educación en valores para esta etapa?

6. ¿Qué valores crees que son fundamentales para promover la convivencia y empatía?

7. ¿Qué papel crees que desempeña la familia en la educación del alumnado en educación infantil?

8. ¿Qué papel crees que desempeña la familia en la educación en valores del alumnado en esta etapa?

9. ¿Qué importancia das al desarrollo socioemocional de tu hijo/a?

10. ¿Qué opinas sobre la enseñanza en igualdad de género en educación infantil?

11. ¿Cómo trabajas desde casa la igualdad y el respeto entre niños y niñas?

12. ¿Qué valores crees fundamentales a la hora de fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre niños y niñas?

13. ¿Cómo participa en la educación en valores de su hijo/a dentro y fuera del entorno escolar?

14. ¿Qué opinas sobre la enseñanza de la tolerancia y el respeto a la diversidad en la etapa de educación infantil?

15. ¿Qué importancia le da al desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento crítico en la educación infantil?

16. ¿Cuál es su percepción general de los roles de género en la sociedad?

Anexo 4. Cuestionario sobre la presencia de un docente varón en E.I.

1. Nombre y apellidos:

2. ¿Cuál es tu relación con el alumno/a?

- a) Padre
- b) Madre
- c) Tutor/a legal

3. ¿Cuál es su relación con la educación infantil?

4. ¿Crees importante tener un equilibrio de género dentro del equipo docente de educación infantil? Explica tu respuesta.

5. ¿Cuál es su experiencia previa con la presencia de un docente varón en educación infantil?

6. ¿Cuál es su reacción inicial al pensar en la presencia de un docente varón en el equipo educativo de educación infantil?

7. ¿Considera que un docente varón puede aportar beneficios específicos a la educación de los niños en edad preescolar?

8. ¿Cree que la presencia de un docente varón puede ayudar a desafiar los estereotipos de género en la sociedad?

9. ¿Existe alguna preocupación particular que tenga sobre la presencia de un docente varón en el equipo educativo de educación infantil?

10. ¿Considera que la presencia de un docente varón puede ser perjudicial para los niños en educación infantil?

11. ¿Cree que la presencia de un docente varón puede influir en la formación de estereotipos de género en los niños?

12. ¿Considera que es importante que los niños tengan modelos de referencia de ambos géneros desde temprana edad?

13. ¿Cree que un docente varón puede desempeñar de manera efectiva las tareas de cuidado y educación en educación infantil?

14. ¿Cree que la presencia de un docente varón puede proporcionar a los niños modelos de referencia diferentes a los que ofrecen las docentes mujeres?

15. ¿Cree que los docentes varones pueden entender y responder a las necesidades emocionales y educativas de los niños en edad preescolar?

16. ¿Considera que los docentes varones pueden desempeñar un papel importante en la promoción de la igualdad de género en la educación infantil?

17. ¿Cree que los docentes varones pueden contribuir a la prevención de la violencia de género y el respeto hacia todas las personas en la educación infantil?

18. ¿Le gustaría que se fomentara la presencia de más docentes varones en la educación infantil a nivel general?

19. ¿Tiene algún comentario adicional o alguna sugerencia relacionada con la presencia de docentes varones en educación infantil?

Anexo 5. Cuestionario para las familias, evaluación del Plan de Igualdad

1. Nombre y apellidos:

2. ¿Cuál es tu relación con el alumno/a?

a) Padre

b) Madre

c) Tutor/a legal

Ítem	Sí	No	No estoy seguro/a
¿Cree que el plan de igualdad es necesario en nuestra escuela?			
¿Cree que el plan de igualdad está siendo efectivo en la promoción de la igualdad de género?			
¿Considera que los materiales didácticos utilizados en la escuela promueven la igualdad de género?			
¿Ha notado algún cambio en la educación de su hijo/a respecto a la promoción de la igualdad de género?			
¿Crees que se fomenta la participación equitativa de los niños y las niñas en las actividades del centro?			
¿Ha notado algún cambio en la organización de las actividades extraescolares respecto a la promoción de la igualdad de género?			

<p>¿En casa se fomenta la comunicación y el respeto entre los niños y las niñas, evitando comentarios o comportamientos sexistas?</p>			
<p>¿Cree que la escuela debería ofrecer más formación en igualdad de género para el personal?</p>			
<p>¿Ha hablado con su hijo/a sobre la igualdad de género?</p>			
<p>¿Ha presenciado situaciones en las que se refuercen roles de género estereotipados en las actividades extraescolares o eventos del centro?</p>			
<p>¿Cree que la escuela debería ofrecer más actividades para fomentar la igualdad de género?</p>			
<p>¿Cree que la escuela debería involucrar más a las familias en la promoción de la igualdad de género?</p>			
<p>¿Ha hablado con otros padres/madres/tutores sobre la promoción de la igualdad de género en la escuela?</p>			
<p>¿Ha hablado con amigos/as sobre la promoción de la igualdad de género en la escuela?</p>			
<p>¿Ha recibido quejas o sugerencias por parte de padres/madres o tutores relacionadas con sexismo o estereotipos en el centro?</p>			

¿Cree que se necesitan más recursos o apoyo externo para abordar de manera efectiva la igualdad de género en el centro?			
¿Has realizado actividades o proyectos educativos específicos para promover la igualdad de género de manera externa al centro?			
¿Considera que el centro de educación infantil debería implementar acciones más concretas para eliminar el sexismo y los estereotipos de género?			

3. Especifica cuatro propuestas de mejoras para algunos de los déficits que has detectado:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

4. Especifica cuatro puntos a destacar del Plan de Igualdad llevado a cabo en el centro:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____