

Gender Loops



Recursos para la implementación del género en la Educación Infantil



Bildung und Kultur

Leonardo da Vinci
Pilotprojekte



Recursos para la implementación del género en la Educación Infantil

Autores

Paco Abril, Michael Cremers, Norman Duncan, Loreta Golubevaite, Jens Krabel, Anzelika Lilaite, Ole Bredesen Nordfjell, Juste Raudonyte, Alfons Romero

Queremos dar las gracias a Tim Rohrmann del instituto „Wechselspiel – Institut für Pädagogik und Psychologie“, Elli Scambor de „Forschungsbüro Männerberatung Graz“ y Amparo Tomé por sus textos para este libro de recursos.

El socio español quiere agradecer la colaboración de los centros participantes en la fase de implementación : EB El Tren, CEIP Ágora, Barrufet, Pallaressos y el centro La Casita de Barcelona y Tarragona

Editores

Paco Abril y Alfons Romero

Coordinación del proyecto Gender Loops

Jens Krabel, Dissens e.V.

En cooperación con

Dr. Ralf Puchert

Diseño /Imprenta

Hinkelsteindruck sozialistische GmbH

www.hinkelsteindruck.de

ISBN: 978-3-941338-01-2

1. Edición Noviembre 2008

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

Fotos

Paco Abril, Jens Krabel, Kanvas

Dissens e.V.

Allee der Kosmonauten 67, 12681 Berlin

Tel: 030-54987530

Fax: 030-54987531

www.dissens.de

Universitat de Girona

Plaça Sant Domènec, 1

17071 Girona

Tel: (00 34) 972 418 011

www.udg.edu

El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea/Programa Leonardo Da Vinci. Esta publicación es responsabilidad exclusiva de sus autores. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

Índice

Prólogo de Amparo Tomé	2
Introducción	3
Cómo empezar.....	7
1. Empezar por uno mismo – Aumentar la propia sensibilización de género.....	9
1.1. Biografía y experiencias personales	10
1.2. Autoreflexión profesional, personal y en equipo	12
1.2.1. Igualdad de posibilidades para niños y niñas – Guía para la reflexión personal y en equipo de educadores/as.....	12
1.2.2. Cuestionario para la reflexión personal y en equipo.....	13
2. Mirando las cosas con sensibilización de género: observación y documentación	14
2.1. Cuestionario para evaluar los comportamientos e interacciones de género entre niños/as en los centros de educación infantil.....	15
2.2. Herramientas de observación, documentación y métodos participativos para comprobar las propias suposiciones sobre niños y niñas en centros de educación infantil.....	16
2.3. Herramienta de video-análisis de las propias prácticas pedagógicas	18
3. Actuar pedagógicamente: ejemplos, métodos y proyectos	19
3.1. Participación de los/as niños/as	20
3.2. Libros ilustrados, narraciones y cuentos	22
3.2.1. Imágenes de género en los libros ilustrados.....	22
3.2.2. Cambio de roles de género en los cuentos.....	22
3.2.3. Hay príncipes que se enamoran de príncipes- Diversidad y orientación sexual en la escuela infantil	24
3.3. Juegos.....	25
3.3.1. Compensación de género en grupos separados por géneros	25
3.3.2. ¡A las niñas no les gustan los ordenadores! ¿Les gustan los ordenadores a las niñas? – Cuentos para cuestionar los roles de género	27
3.3.3. ¿Cómo te sientes? Disfraces y cambio de roles de género	28
3.3.4. Áreas de juego co-educativas	28
3.3.5. Uso equitativo del patio	29
3.4. Trabajando con padres y madres	30
3.4.1. Materiales para practicar el trabajo con padres y madres	30
3.4.2. Trabajando con los padres	32
4. La igualdad de género como mejora organizacional.....	33
4.1. La ambición de una perspectiva de género.....	34
4.2. La perspectiva de género en los centros de educación infantil - cinco pasos para el éxito en su implementación.....	34
4.3. Tener en cuenta la imagen que tiene la sociedad de la educación infantil	38
4.4. Facilitar el acceso a actividades y objetos a ambos géneros.....	40
4.5. Un punto de vista externo	40
4.6. Estrategias de promoción para aumentar la proporción de personal masculino	41
Bibliografía	44

Prólogo

El contar con nuevos materiales educativos no sexistas implica siempre una serie de dimensiones que favorecen, por un lado, la vida y la convivencia entre las personas y por otro lado, el buen funcionamiento de las organizaciones y de los sistemas democráticos.

Los materiales que ofrece la guía Gender Loops, eran muy necesarios en una etapa educativa, la educación infantil, en la que apenas contamos con investigaciones de género suficientes que nos aporten luces en la educación de las construcciones de las identidades niñas y niños. Así mismo, es una etapa que ha sido infra-valorada por ser considerada de atención más asistencial que educativa y por ser una profesión típicamente femenina por tanto, la profesionalización del personal docente se sigue cuestionando en mayor o menor medida.

Los materiales que tienen en sus manos les aportan suficientes elementos para abrir el debate sobre la profesionalización y la masculinización de dicha etapa así como el poder profundizar sobre la importancia de incorporar los enfoques de género de dicha etapa en la vida de las personas.

El hecho de contar con los conocimientos y las experiencias de profesionales expertas y expertos en educación infantil desde la sociología, la psicología, la pedagogía, etc. procedentes de diversos países europeos engrandece los enfoques de educación y género y ayuda a dibujar los límites impuestos por las normas de género tradicionales a terrenos educativos periféricos.

Son unos buenos materiales para trabajar la educación de las nuevas ciudadanías, los usos de la interdisciplinariedad y la versatilidad de los materiales son un claro ejemplo de trabajo en género intercultural.

La organización de la guía, la aplicación y las sugerencias del uso de diversas metodologías, las innumerables e interesantes herramientas de trabajo ofrecidas en ella, así como los contenidos de la Guía Gender Loops son un buen ejemplo de lo que consideramos el trabajo en “buenas prácticas educativas”.

Los materiales de la guía Gender Loops pueden considerarse como piezas claves que han estado consciente e inconscientemente ocultas, invisibles y olvidadas, en el cada día más complejo puzzle de los sistemas democráticos.

Pero sobre todo, estos materiales van a suponer una ayuda inestimable a todo el profesorado en la tarea y en el arte de enseñar, de educar y de aprender a vivir con dignidad, con honestidad y sin prejuicios.

La mayoría de los ejercicios propuestos son fáciles de implementar, es decir, están bien pensados para el trabajo en el medio escolar, pueden utilizarse en cualquier centro educativo, en cualquier país y con alumnas y alumnos con todas las diversidades culturales y sexuales pensables. Son integradores tanto para los niños como para las niñas, para el profesorado en general, sin olvidar la importancia del trabajo con los padres y madres.

Desde estas líneas mi más sinceras felicitaciones a todas las personas, entidades y universidades que han hecho posible este magnífico trabajo.

Amparo Tomé. Septiembre 2008



Introducción

Guía de recursos Gender Loops

La Guía de Recursos Gender Loops es uno de los resultados del proyecto europeo del mismo nombre, en el que durante dos años las organizaciones socias de Alemania, Lituania, Noruega, España y Turquía han estudiado las estrategias de implementación de la perspectiva de género en centros de formación del profesorado, en la formación continua y en los propios centros de educación infantil.¹

¿Qué es la Guía de recursos Gender Loops?

La Guía ofrece métodos, proyectos e instrumentos analíticos comprobados, que apoyan la puesta en práctica de la formación de género y de estrategias de igualdad en los centros de educación infantil. La Guía le ayudará a emplear unos métodos e instrumentos de trabajo que mejorarán en la práctica de sensibilización de género en su lugar de trabajo.

¿Por qué una Guía de recursos Gender Loops?

La experiencia y los resultados acumulados por el proyecto Gender Loops demuestran que, en los centros de educación infantil de Alemania, Lituania, Noruega, España y Turquía, y pese a las muchas diferencias existentes entre estos países, apenas se ha logrado implantar una formación de sensibilización de género o estrategias continuadas de igualdad en determinadas áreas prácticas.² A continuación, presentamos algunos de los argumentos más importantes que, en nuestra opinión, hablan a favor de dicha formación en sensibilización de género y de la

implementación de estrategias continuadas de igualdad en los centros de educación infantil.

Fomentar el desarrollo del carácter de los/as niños/as

Desde el momento del nacimiento, los/as niños/as se enfrentan al mundo con curiosidad y sed de conocimientos. Para ellos/as, el mundo es un gran viaje de descubrimientos. Los/as niños/as quieren moverse en este mundo, moldearlo y comprenderlo. Para explorarlo, experimentan con acciones, movimientos y lenguajes, y mientras tanto desarrollan habilidades, intereses y su propia personalidad. Agarrando objetos, andando, hablando, montando en bicicleta, aprendiendo a discurrir y en muchos otros pasos de su aprendizaje, los/as niños/as se van adaptando activamente al mundo en que viven. Para ellos/as, la curiosidad es un motor esencial que les impulsa a dar un paso adelante y adentrarse en áreas desconocidas. „¿Qué se siente, cómo reaccionan los demás, cuando me meto en el papel de un pirata o un príncipe, por ejemplo? ¿Qué se siente, cómo reaccionan los profesores, cuando yo escalo solo hasta lo más alto de una escalera?“

La tarea de unos educadores cualificados es dar apoyo a la sed de conocimientos y a las ganas de aprender de los/as niños/as. Los estereotipos de género restrictivos, sin embargo, hacen que a edades tempranas los/as niños/as no emprendan determinados viajes de descubrimiento, que no se embarquen en ciertas acciones y experimentos. La formación en sensibilización de género trata de evitar que esto suceda.

1. Además de la Guía de Recursos, las organizaciones socias han desarrollado un currículo de estudios para la integración de contenidos específicamente relacionados con el género, así como estrategias de igualdad de género, en la formación básica y continua de los profesionales de la educación infantil y elemental. El programa de estudios puede descargarse gratuitamente desde nuestra web.

2. En este sentido, los resultados del proyecto pueden consultarse en nuestra página web (www.genderloops.eu).

- La formación en sensibilización de género apoya la capacidad de los/as niños/as para difuminar los límites de los estereotipos de género restrictivos en situaciones concretas o a medio/ largo plazo, de modo que persigan y desarrollen intereses y habilidades diversos.

- La formación en sensibilización de género pretende ayudar y animar a los/as niños/as a descubrir lo desconocido, mantener su curiosidad y participar en distintos juegos y actividades.
- Como tal, la formación en sensibilización de género realiza una valiosa contribución al desarrollo del carácter de los/as niños/as.

La formación en conciencia de género ayuda a los/as niños/as a guiarse „en una cultura de dos sexos“

A una edad muy temprana, los/as niños/as aprenden que los adultos se dividen en hombres y mujeres, y que hombres y mujeres son muy diferentes entre sí. A los 3 años de edad, los/as niños/as empiezan a comprender que se dividen en niños y niñas, y la mayoría de niños/as asume por sí mismos esta división. Además, a partir de esta edad, los/as niños/as observan que los sexos tienen asignados atributos y modos de comportamiento diferentes, y que los hombres y las „actividades masculinas“ suelen estar mejor valorados. Estos atributos y modos de comportamiento asignados no son uniformes, sin embargo, e incluso se contradicen mutuamente en numerosas ocasiones (por ejemplo, cuando se dice que las mujeres no saben aparcar, y sin embargo se considera que son mejores conductoras al conducir con más prudencia). Es más, los/as niños/as ven en la práctica que los atributos asignados a hombres y mujeres no son coherentes con sus actividades diarias (por ejemplo, cuando se les dice que los niños no juegan con muñecas, cuando su propio hermano lo hace). Para los/as niños/as, no es sencillo guiarse en esta „cultura de dos géneros“, y tampoco les es fácil formarse una idea de cuál es el comportamiento de género apropiado.

- La formación en sensibilización de género aborda las cuestiones relativas al modo „correcto“ de ser una niña o un niño, en base a las propias ideas contradictorias de los/as niños/as sobre el género y explorándolas con ellos/as.
- La formación en sensibilización de género ayuda a los/as niños/as a integrar las numerosas y diferentes imágenes de género (muchas veces contradictorias) en una imagen de género propia, en un contexto en el que los simples y anticuados estereotipos que asigna la sociedad coinciden cada vez menos con los complejos y diversos estilos de vida de hombres y mujeres en la actualidad.
- Sin embargo, la formación en sensibilización de género también tiene en cuenta la necesidad de los/as niños/as de una orientación en cuanto al género. Los comportamientos estereotípicos suelen ser la única guía que tienen los/as niños/as a la hora de reafirmarse en su propio género.

Tener en cuenta las diversas situaciones vitales de los/as niños/as

Los/as niños/as que asisten a centros de educación infantil proceden de entornos muy diferentes. En cada uno de los países que han participado en el proyecto Gender Loops, la sociedad la forman personas que hablan idiomas distintos, tienen religiones distintas, pertenecen a clases sociales distintas o tienen orientaciones sexuales diferentes. Los centros de educación infantil deben tener en cuenta esta diversidad y ser un „hogar“ para todos los/as niños/as.

Por esta razón, los centros de educación infantil deben ofrecer a los/as niños/as un entorno familiar y de confianza en el que vean representados sus diversos estilos de vida. El mensaje que habría que transmitir es: „El mundo en el que vives es uno de entre muchas posibilidades, por lo que legítimamente tiene un lugar en el centro de educación infantil“.

- Por tanto, la formación en sensibilización de género parte de la heterogénea composición de cada grupo de niños/as, dándoles la oportunidad de verse reflejados en el grupo y permitiendo que se sientan bien en él.
- La formación en sensibilización de género, por ejemplo, integra de forma natural las relaciones homosexuales en el trabajo formativo, transmitiendo a los/as niños/as la normalidad de los padres gays y de las madres lesbianas.

Más igualdad de género en los centros de educación infantil

Si como consultor/a, director/a o profesor/a quiere introducir más igualdad de género en su centro de educación infantil, tiene sentido poner en práctica estrategias continuadas de igualdad de género que superen en alcance e importancia a los distintos proyectos individuales de sensibilización de género.

- Las estrategias de igualdad de género, como los métodos 3R que describe el capítulo 5, pretenden llevar a cabo análisis de género en los centros de educación infantil, definir unos objetivos de igualdad de género y evaluar los proyectos prácticos de sensibilización de género. Así, las estrategias de igualdad de género garantizan el largo plazo en la formación en conciencia de género.
- Las estrategias de igualdad de género también constituyen un proceso de calidad, contribuyendo a aumentar la profesionalidad y el respeto social de los trabajadores en educación infantil.
- Las estrategias de igualdad de género pueden cambiar las condiciones de trabajo y la situación general en los centros de educación infantil, contribuyendo a una mayor sensibilización de género y a unas prácticas más equilibradas entre el personal pedagógico.



Estructura de la Guía de Recursos Gender Loops

La Guía de Recursos quiere ser un instrumento de trabajo del personal cualificado en educación infantil de Alemania, Lituania, Noruega, España y Turquía. Dadas las diferencias en las culturas de estos países en lo referente a la educación de los/as niños/as, la Guía está diseñada de modo que, dependiendo del país, de los conocimientos previos existentes en cada caso sobre igualdad de género en el trabajo formativo y de los temas formativos que los/as niños/as estén abordando en cada momento, los métodos, proyectos e instrumentos analíticos en ella contenidos puedan implementarse de maneras muy diferentes, en función del contexto y de la valoración que realicen los propios formadores. Por ejemplo, el método „Cambio de roles de género en los cuentos“ del capítulo 3, implementado con éxito durante el transcurso del proyecto en España, puede no funcionar en Lituania o Alemania. Teniendo en cuenta estas diferencias, para nosotros la Guía es sobre todo una propuesta, no una lista definitiva de acciones concretas que deban ponerse en práctica paso a paso.

Cómo empezar

Tras esta introducción, sugeriremos algunas cuestiones básicas que, desde nuestro punto de vista, deberían considerarse al implementar proyectos de género.

Capítulo 1 Empezar por uno mismo: aumentar la propia sensibilización de género

La reflexión personal sobre la idea que tenemos de nuestro propio género y su desarrollo constituye un requisito para el éxito de la formación en sensibilización de género. Nuestras experiencias personales de socialización como niños/as y nuestras propias imágenes de género influyen en nuestro comportamiento, en nuestra percepción y en nuestros juicios. Reflexionar sobre estas experiencias e imágenes de género nos hace conscientes de nuestros propios prejuicios, percepciones estereotípicas y heridas personales, dando pie a nuevas maneras de ver las cosas y a nuevas posibilidades de acción en el trabajo formativo diario con los/as niños/as. El capítulo 2 explica diversos métodos que puede utilizar individualmente, en equipo o acompañado por un formador para reflexionar y revisar su propia experiencia vital y sus efectos sobre su trabajo formativo personal.

Capítulo 2 Mirando las cosas con sensibilidad de género: observación y documentación

La formación en conciencia de género requiere un proceso continuo de análisis/ observación y documentación de cada niño/a y grupo de niños/as. Cada niño/a y cada grupo de niños/as son únicos de un modo u otro. Este carácter único debe ser tenido en cuenta y la formación en sensibilización de género debe adaptarse a él. En el



capítulo 3 presentamos diversos instrumentos de observación que pueden utilizarse para observar y reflexionar, desde una conciencia de género, sobre el comportamiento de los/as niños/as y las interacciones entre niños/as, padres y el equipo formativo.

Capítulo 3 Actuar pedagógicamente: ejemplos, métodos y proyectos

La práctica de la conciencia de género no sólo requiere auto-reflexión y observación, también precisa de metodologías e instrumentos de trabajo concretos. El capítulo 4 ofrece una serie de ejemplos, métodos, ideas de proyecto, instrumentos prácticos y direcciones útiles de Internet que le serán de ayuda en su trabajo de conciencia de género.

Capítulo 4: La igualdad de género como mejora organizacional

Las estrategias continuadas son necesarias como apoyo estructural a la formación en sensibilización de género. En el capítulo 5, presentamos diversas estrategias de igualdad de género para centros de educación infantil que van más allá de la implementación práctica de la formación en conciencia de género.

Recibiremos encantados cualquier información sobre su experiencia con esta Guía. Rogamos nos expliquen sus experiencias enviando sus comentarios a:

alfons.romero@udg.edu y pabril@uoc.edu

Cómo empezar

por Tim Rohrmann

¡Empezar todos juntos!

La igualdad de género no empieza con el establecimiento de reglas y normas, sino con la formulación de preguntas: „¿Para qué sirve todo esto del género?“ „¿Acaso niños y niñas no son diferentes por naturaleza?“ Y, por último pero no por ello de menos importancia, „¿Para qué nos sirve a nosotros? Si tratamos esta cuestión, ¿qué aportará a nuestro trabajo diario?“

Antes de nada, hable con colegas o con su equipo sobre todos aquellos puntos que le parezcan interesantes en relación al tema Niños – Niñas – Género, y por qué quiere tratarlos. En este momento, hay que dejar espacio a las distintas actitudes personales de las personas implicadas, y también al escepticismo. De otro modo, se corre el riesgo de que la resistencia al cambio permanezca oculta bajo la superficie: ¿quién podría estar en contra de la igualdad de género?

- Consensúe los objetivos conjuntos, dejando espacio para la coexistencia de diferencias.

Identificar el enfoque correcto para empezar.

Hay muchas opciones para empezar a trabajar la formación en sensibilización de género:

- **Formación continua.** Participe en un curso de formación continua sobre esta cuestión, o invite a un formador para un día de estudio en su lugar de trabajo.
- **Observación.** „La observación es importante – pero desgraciadamente no tenemos tiempo para ella...“ Sin embargo, sin observación y reflexión el trabajo formativo puede convertirse fácilmente en un proceso de „acción por la acción“. Empiece observando sistemáticamente un campo pequeño o a niños/as individuales, y documente sus impresiones. El capítulo 3 de la Guía le proporcionará ideas sobre cómo hacerlo.
- **Lectura.** Lea en grupo un artículo introductorio sobre la cuestión, o el excelente libro de Santos Guerra, M.A. (Coord.) (2000): El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar, Barcelona:Graó. O distribuya en su equipo un folleto especializado o una revista que hable de temas de género, para que cada colega haga una presentación sobre el material.³
- **Experimentar.** No tiene por qué iniciar un gran proyecto, ni trabajar regularmente el tema. Empiece a pequeña escala, ofreciendo una determinada actividad o área de juegos (por ejemplo, el gimnasio, una vez sólo para niñas, otra vez sólo para niños). Déjese sorprender por lo que sucede.

En este momento, consensúe unos objetivos individuales: no todos sus colegas querrán probar las mismas actividades. ¡Lo importante es empezar!

Asigne un tiempo fijo a la cuestión en su trabajo diario.

El trabajo de género es una tarea transversal, es decir, no debería limitarse a proyectos concretos, sino que debería formar parte de todo el trabajo formativo. Esto implica:

- Reflexionar sobre el género en sus actividades diarias: pregúntese regularmente si, y de qué modo, el comportamiento de un niño/a está influenciado por su género; si, y hasta qué punto, niñas y niños usan de manera diferente lo que se les ofrece; de qué manera sus propias reacciones están relacionadas con el hecho de que usted sea un hombre/ una mujer...
- Tenga en cuenta los aspectos de género en sus tareas de planificación (por ejemplo, al llevar a cabo la compra anual de material o la planificación anual de proyectos...).
- Reflexione sobre todas las áreas formativas desde una perspectiva de género. El capítulo 4 y la web del proyecto le ofrecen ejemplos e ideas para ello.

Implique a niños y niñas.

Demasiado a menudo, los conceptos y actividades para niños/as se planifican sin su implicación. Pero la formación en conciencia de género debe partir del punto de vista de los/as niños/as. Así, una de las mejores maneras de enfocar la cuestión es hablando con los propios niños y niñas.⁴

³ En la sección de servicios de nuestra web encontrará una extensa lista de literatura sobre el tema que puede descargar.

⁴ Ver el capítulo 4.

- Hable con las niñas y los niños.
- Desarrolle actividades conjuntamente con ellos/as.
- Conviértase en un investigador que explora el mundo del género junto con los/as niños/as.

Implique a los padres desde el principio.

Limitarse a anunciar que „está llevando a cabo un proyecto de género“ en su centro de educación infantil puede confundir e inquietar a los padres. Implique a los padres o sus representantes desde el principio, especialmente si proceden de entornos culturales/ estilos de vida diferentes.

- No empiece explicando la definición de „perspectiva de género“. La experiencia demuestra que, durante una sesión con los padres, da más fruto abordar la cuestión „cómo preparar a los/as niños/as para la vida en un mundo cambiante“.⁵

Intente implicar a más hombres en el lugar de trabajo.

- Intente que más hombres hagan prácticas en el centro, y analice con ellos su rol como hombres en un centro de educación infantil.
- Implique activamente a los padres en el trabajo diario del centro – no sólo cuando hay que hacer extenuantes trabajos de jardinería, también para que lean historias en voz alta o participen en juegos entre padres y niños/as.⁶
- Promueva el conocimiento entre chicos y hombres de las perspectivas profesionales existentes para ellos en el campo de la educación infantil.

Su trabajo como director/a

La ausencia de iniciativas de formación en sensibilización de género pocas veces tiene que ver con la falta de voluntad, sino con la falta de tiempo y una mala organización.

- Dé apoyo a sus colegas asignando unos tiempos concretos a la observación, la documentación y el intercambio.
- Cree un „umbral mínimo“ de oportunidades de documentación, por ejemplo montando un tablón de anuncios para la puesta en común de preguntas y observaciones sobre la cuestión, o fomentando la elaboración de diarios personales de investigación sobre el tema.
- Suministre una cantidad razonable de literatura especializada, asegurándose de que se lea.
- Asigne tiempos para el intercambio y la reflexión en el equipo.
- Asuma la responsabilidad de registrar los resultados, de presentar los éxitos al mundo exterior y de que queden plasmados en su trabajo conceptual y a nivel supraordinario.
- Dé apoyo y mejore el desarrollo profesional de sus colegas planificando cursos de formación continua. Los cursos no deben elegirse en función únicamente de los intereses individuales de sus colegas: la elección de los cursos es una responsabilidad de dirección.

No fije unos objetivos demasiado altos, pero tampoco tire la toalla

La educación y la formación en sensibilización de género no pueden ponerse en práctica como un programa fijo. Requieren tiempo y la voluntad de cuestionarse una y otra vez a uno mismo y el propio trabajo pedagógico. Los primeros cambios empiezan en pequeñas cosas, y a menudo no son visibles al principio. Por ello son tan importantes el intercambio y la reflexión en esta cuestión.

La formación en sensibilización de género es un viaje de descubrimientos por la propia experiencia vital y en el desconocido territorio de una nueva modalidad de coexistencia de los sexos. Podemos ser como Colón, y explorar este territorio descubriendo algo totalmente diferente a lo que esperábamos...

Empiece a trabajar, ¡y déjese sorprender!

⁵ Ver el capítulo 4

⁶ El capítulo 4 también ofrece ejemplos en este sentido.

Capítulo 1

Empezar por uno mismo: aumentar la propia sensibilización de género



Mirando atrás a su propio pasado, reflexionando sobre las imágenes de género y

su propio comportamiento, y planteándose los objetivos de las prácticas pedagógicas verá las cosas de otra manera y podrá mejorar su trabajo profesional. La reflexión en equipo sobre cuestiones de género ayuda a encontrar unos objetivos de género comunes, de modo que los/as educadores/as que aún no están convencidos de la importancia de la pedagogía de género reconsideren su actitud.

En las páginas siguientes ofrecemos diversos métodos y preguntas que le ayudarán a reflexionar, primero a nivel personal y luego en el equipo. Naturalmente, también puede invitar a un/a experto/a que le guiará por los ejercicios presentados. Decida lo que decida, le deseamos nuevas experiencias, descubrimientos y mucha diversión mientras lleva a cabo los siguientes ejercicios.

1.1. Biografía y experiencias personales

En Alemania y España hemos tenido buenas experiencias con los siguientes ejercicios y métodos:

Entrevista entre dos personas: preguntas biográficas sobre su infancia

Reflexione sobre las siguientes preguntas con otra persona durante 20 o 30 minutos. Después puede poner en común con su equipo los principales puntos que han salido a la luz.

Tema: recuerdos agradables (?)

- ¿Hubo situaciones en las que le gustaba ser una niña o un niño?
- ¿Por qué actividades y características recibía elogios de otras personas? ¿Percibía diferencias entre usted y sus hermanas/ hermanos?
- ¿Gozaba de algún privilegio por ser una niña/ un niño? ¿Cuáles?

Tema: recuerdos desagradables (?)

- ¿Recuerda situaciones en las que otros niños/as o adultos intentaban prohibirle ciertas cosas por ser una niña/ un niño?
- ¿Cuáles eran sus tareas y deberes de niño/a? ¿Qué esperaba la gente de usted cuando era niño/a?
- ¿Alguna vez le dirigieron comentarios insultantes o hirientes por ser una niña o un niño o por hacer algo como niña o como niño?

Tema: cambio de género (?)

- ¿Alguna vez le hubiera gustado ser del otro sexo? En caso afirmativo, ¿en qué situaciones?

Experiencias de aprendizaje⁷

Este ejercicio le ayudará a reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje y sobre si sus educadores/as seguían unas estrategias de aprendizaje género-típicas. El ejercicio se basa en los recuerdos de tres etapas distintas de su vida:

- La infancia, en un centro de educación infantil (de 4 a 6 años).
- La adolescencia y la pubertad (de 14 a 16 años).
- Durante su formación profesional.

Póngase cómodo y relájese en el suelo (si puede, use colchonetas de yoga, cojines, mantas...). Se recomienda que escuche música suave durante todo el ejercicio. Luego, intente responder las siguientes preguntas para cada una de las etapas de su vida antes mencionadas. Tómese su tiempo.⁸

- ¿Cómo recuerda a sus tutores?
- ¿Qué ayudó a su aprendizaje? ¿Qué lo obstaculizaba?
- Sus tutoras femeninas, ¿ayudaban u obstaculizaban su aprendizaje de un modo distinto a sus tutores masculinos?
- ¿Cómo eran sus relaciones con otros niños/as, compañeros/as y estudiantes del mismo sexo? ¿Y con los del otro?
- ¿Qué apoyos hubiera necesitado?
- Sus experiencias de aprendizaje, ¿influyen en sus prácticas pedagógicas? ¿De qué manera?

Una vez analizada la última etapa, permanezca en silencio y, en un papel con lápices y colores, dibuje y/o escriba, de usted como niño/a, una carta a sus profesores hablando de lo que quería y necesitaba.

Cuando todo el mundo haya acabado, ponga en común las cartas en pequeños grupos. Una vez finalizado el trabajo en grupos pequeños, se recomienda compartir el feedback en el grupo grande, formado por todos los participantes.

⁷ Este método fue desarrollado por Norman Duncan

⁸ Recomendamos realizar este ejercicio con el apoyo de un formador externo que puede leer lentamente las preguntas.

El diario del género

Lleve un breve diario durante un cierto tiempo (por ejemplo, dos o tres semanas), referido siempre a cuestiones de género. En él podría abordar:

- Cuestiones de su propia vida personal (cómo se siente en sus relaciones de género, el poder en estas relaciones, recuerdos de su vida, etc.)
- Cuestiones de género que aparecen en los medios de comunicación y que considera interesantes o conmovedoras.
- Cuestiones relacionadas con sus actividades pedagógicas/ docentes (situaciones que ha observado o vivido en el centro de educación infantil, un nuevo proyecto de género que le gustaría poner en práctica, etc.)

No tiene que dedicar mucho tiempo a redactar sus notas diarias. Por ejemplo, las notas podrían ser algo así: „Lunes – Luis y Pepa están jugando a fútbol. Martes – chistes sexistas en el bar después del trabajo. Miércoles – recuerdo a mi padre planchando y...“. Puede redactar notas más largas cuando esté intentando implantar una nueva iniciativa en su centro de educación infantil.

Después de dos o tres semanas puede poner en común y comentar las cuestiones de género que ha anotado en el diario. Puede abordar las dudas y preguntas que surjan, buscando soluciones cuando venga al caso. Durante estas semanas puede dar apoyo de seguimiento cuando pruebe una nueva idea o solución. Tras este período, puede ser útil introducir algunos ejercicios y herramientas para observar y hacer el seguimiento de las cuestiones de género.



1.2. Autorreflexión profesional, personal y en equipo

Los siguientes materiales facilitan la autorreflexión profesional, tanto personal como en equipo, y fueron probados por los socios lituano y alemán del proyecto.

1.2.1 Igualdad de posibilidades para niños y niñas – Guía para la reflexión personal y en equipo de educadores/as

El folleto „Igualdad de posibilidades para niños y niñas en la escuela“, publicado por la Oficina Lituana para la Igualdad de Oportunidades, está dirigido a los/as profesores/as de escuela. Nuestro socio lituano también utilizó el folleto en el marco de cursos de formación de educadores, de la siguiente manera: primero los educadores anotaron las respuestas a las preguntas propuestas por la reflexión; luego debatieron esas respuestas en el equipo, buscando cómo aplicar los cambios en su comportamiento diario con los/as niños/as. Un moderador dejó constancia por escrito de los resultados del debate.

Preguntas de ejemplo para la reflexión sobre: „Niños y niñas – percepción y expectativas“

A) A menudo, niños y niñas se enfrentan a distintas expectativas y desarrollan distintos rasgos de personalidad, intereses y talentos. Aprenden cosas distintas desde el punto de vista tanto de los conocimientos como de las actitudes.

- Piense en cómo ve la „feminidad“ y la „masculinidad“. ¿Qué espera y exige de los niños? ¿Y de las niñas? ¿Qué rasgos y características aprecia en niños y niñas?
- ¿Cómo reacciona ante los/as niños/as y los/las jóvenes que rompen los estereotipos de género?
- ¿Cómo valoran sus alumnos la „feminidad“ y la „masculinidad“? ¿Qué rasgos asignan a cada género? ¿Cómo valoran los intereses, características y habilidades tradicionales femeninos y masculinos?
- Como profesor/a, ¿cómo cambiaría o modificaría las creencias estereotípicas de sus alumnos/as, implementando y desarrollando una nueva actitud orientada a la igualdad de género?

B) Niños y niñas suelen usar distintas maneras de atraer la atención.

- ¿Cómo se refleja esto en su experiencia?
- ¿Cómo deberían comportarse niños y niñas para recibir elogios o conseguir lo que quieren? ¿Valen los mismos comportamientos para niños y niñas? ¿Reciben elogios o son castigados por las mismas cosas?

C) Las expectativas positivas de los adultos mejoran el comportamiento de niños/as y adolescentes, y refuerzan la confianza en sí mismos.

- Piense en su propia opinión y en la de sus alumnos sobre las competencias generales y especiales de cada uno de los/as niños/as del grupo. ¿Qué espera usted de los niños? ¿Y de las niñas? ¿Qué esperan los/as niños/as de sí mismos?
- ¿Cómo expresan los alumnos la confianza en sí mismos? ¿Cómo afecta la auto-confianza al aprendizaje? ¿Puede detectar diferencias entre géneros en este sentido?
- ¿Cómo puede ayudar a niños y niñas que defraudan sus posibilidades?



1.2.2 Cuestionario para la reflexión personal y en equipo

El socio alemán del proyecto Gender Loops ha elaborado un cuestionario que puede utilizar para identificar sus objetivos pedagógicos y su propio comportamiento en lo relativo al género.

Pregunta ejemplo: „¿Hay situaciones en las que se comporta de manera diferente ante niños y niñas?“

Según mi valoración:

- No
- Sí, en las siguientes situaciones
- Con la(s) excepción(ones) de:

.....
 (Llenar con los nombres de los niños y niñas con los que no se comporta de manera diferente.)

Mi suposición personal

.....
 (Anotar las razones por las que se cree que se comporta de manera diferente ante niños y niñas, o por las que cree que no se comporta de manera diferente, respectivamente).

Otras preguntas del cuestionario

- ¿Cómo definiría el término „formación de género“?
- ¿Qué objetivos pedagógicos tiene para con las niñas? ¿Qué objetivos pedagógicos tiene para con los niños?
- ¿Cree que una formación de género causaría problemas?
- ¿Hay situaciones en las que sus colegas se comportan de manera diferente ante niños y niñas?
- Si uno o varios formadores masculinos trabajan en el centro de educación infantil: ¿hay actividades que sobre todo lleven a cabo los formadores masculinos, y actividades que sobre todo lleven a cabo las profesoras?

Consejo: Primero responda usted mismo las preguntas del cuestionario. A continuación, analice sus respuestas en grupos pequeños. Por último, presente las conclusiones del debate en el equipo.

Capítulo 2

„Mirando las cosas con sensibilización de género: observación y documentación“

Durante las entrevistas que hemos realizado a expertos/as en formación y educadores/as, los/las experto/as subrayan que las herramientas de observación y documentación actuales deberían integrar cuestiones relativas al género.⁹

Mediante una observación sistemática de cuestiones relativas al género, los educadores pueden percibir las posibles diferencias en el comportamiento de niños y niñas, así como posibles intereses y competencias género-atípicos. Además, estas observaciones pueden aumentar la concienciación de los propios formadores sobre sus propios estereotipos de género.

En este capítulo presentamos un cuestionario, así como herramientas de observación y documentación, desarrolladas por el socio alemán y probadas en el marco del proyecto Gender Loops en varios centros de educación infantil. En el cuestionario, se solicita a los formadores que anoten sus propias suposiciones personales sobre los niños y niñas de su grupo. Con las herramientas de observación y documentación, los educadores pueden comprobar estas suposiciones personales.

Además, el capítulo presenta una herramienta de video-análisis que el socio noruego ha utilizado en varios centros de educación infantil, filmando y analizando las interacciones entre educadores y niños/as.

Nuestra experiencia demuestra que los formadores que utilizaron el cuestionario y las herramientas de observación y documentación verificaron con mayor precisión su propio comportamiento, y aumentaron su concienciación sobre el comportamiento de niños y niñas.

„Al cumplimentar el cuestionario me di cuenta de que organizo más juegos y actividades para niñas.“

„Al cumplimentar el cuestionario observé que siempre pido a los niños que lleven las cosas pesadas.“¹⁰



Creemos que la comprobación continuada de las propias actitudes y comportamientos es una importante condición previa para la práctica de una pedagogía sensible al género.

⁹ Ver los informes en la página web del proyecto www.genderloops.eu.

¹⁰ Dos comentarios a modo de ejemplo hechos por formadores

que participaron en la fase de prueba en Berlín, en el marco del proyecto Gender Loops.

2.1. Cuestionario para evaluar los comportamientos e interacciones de género entre niños/as en los centros de educación infantil

A continuación presentamos una pregunta ejemplo del cuestionario para evaluar los comportamientos e interacciones de género entre niños/as en los centros de educación infantil. Todo el cuestionario puede descargarse desde nuestra web.

Pregunta ejemplo: „Los niños y niñas, ¿prefieren ocupar áreas distintas del aula?“

Según mi valoración

No

Sí

Con la(s) excepción(ones) de:

.....

(Anotar los nombres de los niños y niñas que, de acuerdo con su valoración, no prefieren ocupar áreas distintas del aula.)

Mi suposición personal

.....

(Anotar las razones por las que, en su opinión, estos niños y niñas difieren de la mayoría prefiriendo no ocupar áreas distintas del aula.)

Otras preguntas del cuestionario :

- Niños y niñas, ¿prefieren juegos y actividades distintos?
- Niños y niñas, ¿expresan de forma diferente sentimientos como enfado, tristeza o alegría?
- ¿Cree que niños y niñas obtienen la misma/ similar satisfacción con las actividades y juegos que practican?
- Los/as niños/as, ¿expulsan a otros niños/as de juegos haciendo referencia explícita a su género?
- El hecho de ser niña o niño, ¿puede ser un tema (de formación) para los/as niños/as?
- ¿Le gustaría comprobar una o varias de sus suposiciones personales? ¿Cuáles?
- ¿Hay alguna otra pregunta que le gustaría comprobar?

El cuestionario no es un típico instrumento para observar y documentar determinados comportamientos e interacciones entre niños/as, sino que le proporciona la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo diario anotando sus suposiciones personales sobre los niños y niñas de su grupo.

El cuestionario puede ayudarle a activar recuerdos de sus propios comportamientos género-típicos y género-atípicos, así como a aumentar su concienciación sobre los comportamientos género-típicos y género-atípicos de los/as niños/as.

Consejo: Primero responda usted mismo las preguntas del cuestionario. A continuación, analice sus respuestas en grupos pequeños. Luego, piense en las preguntas que le gustaría comprobar.¹¹

11 El capítulo 3.2 explica los instrumentos de observación que puede utilizar para comprobar sus preguntas personales.

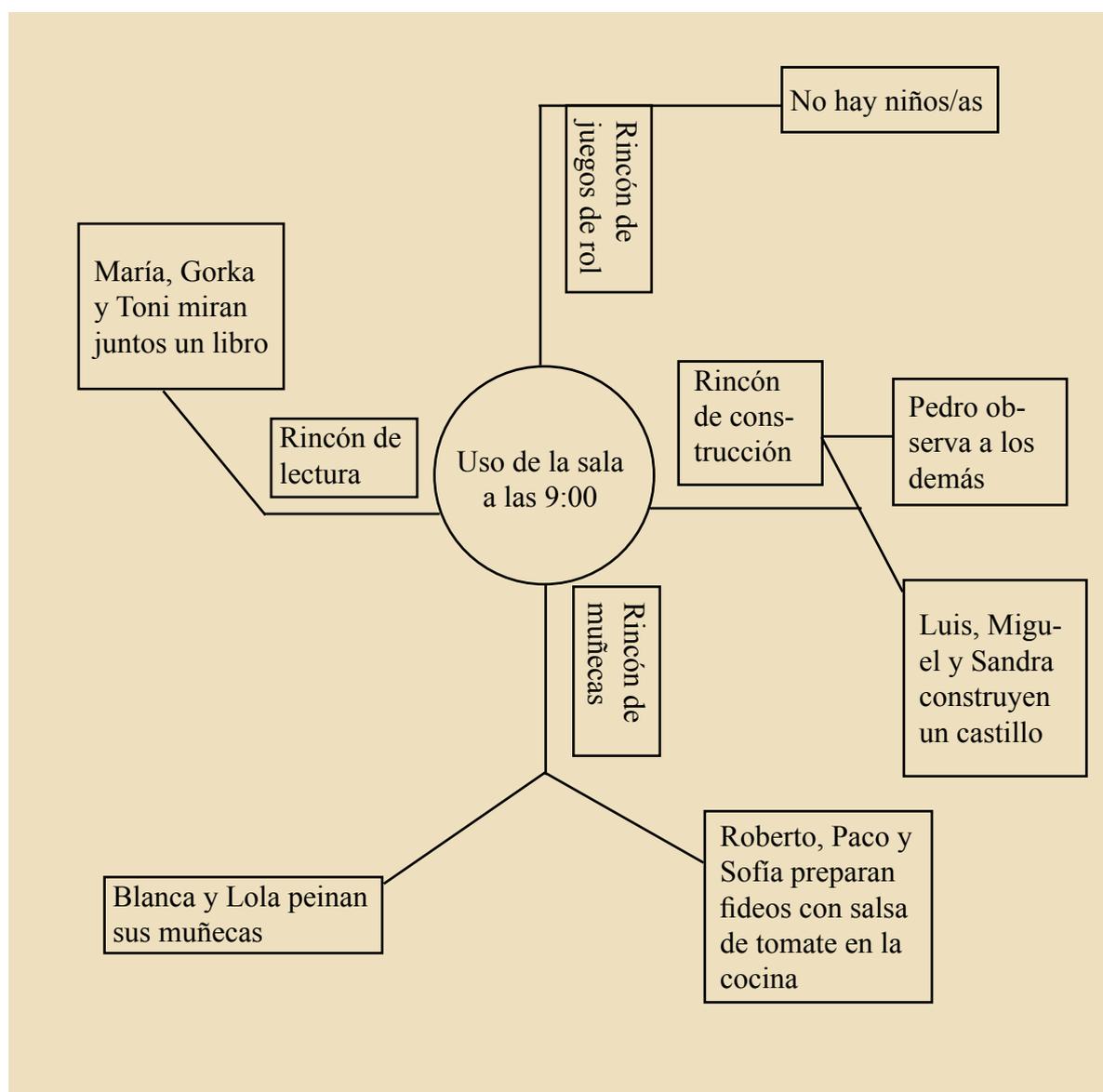
2.2. Herramientas de observación y documentación y métodos participativos para comprobar las propias suposiciones sobre niños y niñas en centros de educación infantil

A continuación presentamos una pregunta de ejemplo para comprobar las propias suposiciones sobre niños y niñas.¹²

Pregunta de ejemplo: „Niños y niñas, ¿prefieren ocupar áreas distintas del aula?“

Herramienta de observación: Mapa mental

Puede dibujar un mapa o diagrama de los juegos y actividades que prefieren niños y niñas. Para momentos en el tiempo prefijados de antemano (por ejemplo, cada hora o cada dos horas), introduzca a los/as niños/as y sus actividades en el diagrama, que puede adaptar a su situación específica.



¹² En parte, las herramientas de observación se basan en las ideas de Helga Demandewitz y Rainer Strätz. Ver Rainer Strätz/ Helga Demandewitz (2005): Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder, Weinheim y Basilea: Beltz Verlag. Puede descargar las herramientas de observación desde nuestra página web www.genderloops.eu. Para cada pregunta del cuestionario, presentado en el capítulo 3.1., dispone de una o varias herramientas de observación.

El ejemplo: Sandra y su interés por el rincón de construcción

El cuestionario de evaluación de comportamientos e interacciones de género entre niños/as en centros de educación infantil dio lugar a que varios de los educadores participantes en el proyecto Gender Loops quisieran verificar sus suposiciones observando las interacciones entre niños y niñas. En un caso, estas observaciones dieron pie al desarrollo de un proyecto de sensibilización de género. Tras cumplimentar el cuestionario de evaluación de comportamientos e interacciones de género, la formadora Susana llegó a la conclusión de que sólo los niños utilizaban el rincón de construcción, y que las niñas no estaban interesadas en esta actividad.

Sin embargo, Susana no olvidó la cuestión, y decidió observar detenidamente el rincón de construcción durante dos semanas. Dos veces al día observaba el rincón de construcción durante 10 minutos, anotando qué niños/as lo utilizaban y de qué manera. En una de estas secuencias de observación observó cómo Sandra, una niña de 3 años de edad, miraba cómo varios niños de 5 años construían un avión con Lego. Poco después, Sandra se sentó junto a los niños y empezó a sacar piezas de Lego de la caja y a unir las entre sí. Cuando uno de los niños vio a Sandra, le dijo ásperamente: “Vete de aquí, las niñas no pueden jugar en el rincón de construcción”. En consecuencia, Sandra dejó las piezas de Lego y abandonó el rincón de construcción.

Gracias a esta observación, Susana verificó la exactitud de su suposición y se hizo una idea más precisa de los/as niños/as y sus necesidades. La observación también dio pie a un proyecto de construcción. Tras explicar la experiencia a sus colegas, el equipo decidió organizar un día de actividades de construcción durante el cual niños y niñas podrían construir “objetos voladores” bajo la instrucción de los formadores.

El ejemplo de “Sandra y su interés por el rincón de construcción” muestra que, en el estrés del día a día, los formadores suelen “pasar por alto” a los/as niños/as con intereses género-atípicos, asignándoles a sus respectivos grupos de género. Con esta percepción, asignan a Sandra a las niñas, que no están interesadas en la actividad de construcción. El ejemplo también muestra cómo los/as niños/as desarrollan sus propias ideas sobre los roles de niños y niñas, y a veces no aceptan los comportamientos de niños y niñas que se desvíen de ellas. En este caso, los niños “expulsan” a Sandra del rincón de construcción. Muchas veces, sólo mediante una observación detallada pueden los formadores identificar los verdaderos intereses personales y los mecanismos de exclusión que utilizan los/as niños/as.



2.3. Herramienta de video-análisis de las prácticas pedagógicas propias

El socio noruego grabó situaciones en las que los formadores interactuaban con niños/as, analizando posteriormente las imágenes conjuntamente con los formadores utilizando un “Cuestionario de análisis de género”. Nuestra web ofrece una descripción más detallada del proyecto noruego de video-análisis y de dicho cuestionario.

Descripción, a modo de ejemplo, de un video-análisis de cuestiones de género

El socio noruego centró el video-análisis en aquellas situaciones en las que los formadores interactuaban con niños/as. En las reuniones de análisis, el socio noruego y los formadores reflexionaban sobre las actitudes y comportamientos estereotípicos en cuanto al género, así como sobre posibles prácticas pedagógicas alternativas.

La cámara de video se colocó como una cámara de vigilancia. Se utilizó un gran angular para visualizar todo el aula y un micrófono externo para lograr una claridad de sonido que permitiera el análisis. La cámara se ponía en marcha antes de que empezara la situación, y se desconectaba una vez acabada ésta. Normalmente las secuencias de video duraban entre 10 y 20 minutos. Después, las secuencias se analizaban siguiendo los cinco pasos siguientes:

Primer paso del análisis:

Objetivos pedagógicos y contexto

En el primer paso, los formadores describen los objetivos pedagógicos de la práctica pedagógica filmada, y el contexto en el que ésta se llevaba a cabo.

Preguntas del análisis (ejemplo):

- ¿Cuáles eran sus objetivos como formador en esta situación?
- ¿Qué estuvieron haciendo usted y los/as niños/as antes de los 5 minutos que vamos a ver?

Segundo paso del análisis:

protagonistas y marco general

El grupo de análisis describe el comportamiento de los formadores y el marco general de las distintas situaciones para identificar un “lenguaje común” y asegurarse de que el grupo esté hablando de la misma situación.

Preguntas del análisis (ejemplo):

- ¿Hay una pauta general en el modo de actuar de los protagonistas? ¿Qué papeles asumen los protagonistas?
- ¿Cuál es el lenguaje corporal que usan los protagonistas, cómo se expresan con la voz y el modo de vestir?

Tercer paso del análisis:

elaboración de estadísticas relativas al género

En el tercer paso, el grupo de análisis elabora estadísticas de género, por ejemplo contando acciones, movimientos

y comportamientos tanto de los formadores como de los/as niños/as.

Pregunta del análisis (ejemplo):

- Niños y niñas, ¿reciben la misma cantidad de elogios, atención, contacto físico o respuestas afirmativas a sus preguntas?

En una de las secuencias analizadas, en la que niños/as cantan canciones conocidas a su manera y un formador asume el papel de presentador de TV, el socio noruego contó cuántas veces el presentador presentaba a niños y niñas, y cuántas veces éstos recibían comentarios elogiosos del presentador después de cantar.

Cuarto paso del análisis: Pautas de género

El grupo analiza si los formadores y los/as niños/as muestran pautas de género concretas.

Pregunta del análisis (ejemplo):

- En situaciones comparables, ¿actúan los formadores de forma diferente ante niños y niñas?

En una de las secuencias, en la que los/as niños/as están comiendo, el grupo de análisis interpreta que las niñas se sientan más cerca de los adultos que los niños, y que conocen mejor los códigos sociales para llamar la atención de los adultos.

Quinto paso del análisis: Imágenes de género

El grupo analiza y debate qué han aprendido los niños/ sobre ser un niño o una niña.

Preguntas del análisis (ejemplo):

- ¿Cómo cree que los/as niños/as viven la situación?
- ¿Qué cosas pueden haber aprendido los/as niños/as en relación a ser un niño/ hombre o una niña/ mujer en esta situación?

En una de las secuencias, en la que niños y niñas actúan en una breve pieza de teatro con un juego de sombras, el grupo interpreta que los niños parecen estar más alejados de la historia y más inseguros que las niñas. También parece que el formador ayuda más a los niños. Tras hacer esta interpretación, el grupo de análisis debatió la cuestión de si los niños tenían que haber estado más libres asumiendo por tanto una responsabilidad mayor. Esa mayor libertad, ¿hubiera facilitado otro tipo de aprendizaje para los niños?

Para finalizar, el grupo de análisis señala las cosas que en su opinión los formadores han hecho bien, y aquellas que debían haber hecho de otra manera.

Capítulo 3

Actuar pedagógicamente: ejemplos, métodos y proyectos



Los siguientes métodos, proyectos y ejemplos se probaron en varios centros de educación infantil, en la etapa de pruebas bianual del proyecto Gender Loops. Hemos subdividido estos métodos, proyectos y ejemplos en cuatro bloques temáticos.

En el primer bloque temático, “Participación de los/as niños/as”, describimos proyectos de prácticas que muestran cómo los/as formadores/as pueden trabajar con niños y niñas sobre el tema “Ser una niña/ ser un niño”.

En el segundo bloque temático “Libros ilustrados, narraciones y cuentos” vemos cómo los formadores pueden utilizar libros ilustrados, narraciones y cuentos desde una perspectiva de género.

En el tercer bloque temático, “Juegos”, describimos métodos y proyectos para dar a conocer a los niños juegos y actividades género-atípicos.

En el cuarto bloque temático, “Trabajo con los padres”, sugerimos una práctica de sensibilización de género para madres y padres.

3.1. Participación de los/as niños/as

Imágenes de género de niños y niñas

Las ardillas comen moscas

Poco antes de las 9 de la mañana, Jaime llega al centro de preescolar acompañado por su padre. Éste habla en un aparte con la profesora, y le explica una discusión que tuvo con Jaime la tarde anterior. Jaime está convencido de que las ardillas comen moscas. El padre intenta convencerle de que en realidad comen bellotas y nueces, no insectos. Pero Jaime le replica que no le cree porque Manuela, una de las niñas de su clase, le ha dicho que las ardillas comen moscas y que, como las niñas son más listas que los niños, tiene que ser verdad.

Pocas horas después, en el mismo grupo, Manuela y Toni se enzarzan en una pelea. Ambos parecen ser igual de fuertes, pues ninguno parece ganar al otro. Entonces Toni grita de pronto que Manuela nunca podrá ganar, porque los niños son más fuertes que las niñas. En este momento, Manuela abandona la pelea.

Proyecto: “Imágenes de niñas e imágenes de niños”, o “¿Es verdad que los niños son más fuertes pero más tontos?”

El ejemplo demuestra que, en la etapa de educación infantil, los/as niños/as ya piensan en la cuestión de “ser una niña o un niño”, y desarrollan sus propias “teorías de género”. Los/as niños/as hablan entre sí de las cosas que, en su opinión, hacen bien o mal niños y niñas, o de las cosas que es mejor que hagan o se abstengan de hacer.

Sin embargo, el ejemplo también muestra que los/as niños/as actúan en función de las imágenes de género que prevalecen en su grupo. El niño defiende su opinión de que las ardillas comen moscas argumentando que las niñas son más listas. La niña abandona la pelea con un niño al escuchar que los niños son más fuertes que las niñas.

Las prácticas de reflexión sobre género pueden partir de estas imágenes de género, trabajándolas con niños y niñas para superar los clichés.

Ejemplo práctico 1

A partir de las imágenes de género de niños y niñas, inclusión de las mismas en el programa formativo (ejemplo práctico del centro de educación infantil de Berlín ‘Waldspielhaus’)

La idea de que los niños son más fuertes y las niñas más listas también prevalecía en un grupo formado por niños/as de varias edades del centro de educación infantil ‘Waldspielhaus’. Los formadores del centro partieron de este “tópico sobre niños y niñas” e iniciaron un proyecto

que duró varias semanas. Su objetivo era deconstruir estas imágenes de género estereotípicas.

En el grupo infantil del centro Waldspielhaus, el proyecto denominado “¿Es verdad que las niñas son más inteligentes que los niños?” empezaba preguntándose: “¿Cómo puede medirse algo así?”

En la **primera etapa** del proyecto, los/as niños/as, junto con los formadores, medían su propia altura, la longitud de unos palos o la circunferencia de los árboles usando un metro. Luego el grupo se planteó otras posibilidades para medir las dimensiones. Surgieron muchas ideas. Por ejemplo, los/as niños/as midieron sus cuerpos estirándose en el suelo y alineando zapatos junto a ellos. De este modo, un niño medía siete zapatos, y otro medía ocho zapatos y medio.

En la **segunda etapa** del proyecto, los/as niños/as tenían que determinar su peso. Esto dio pie a la idea de pesar todo tipo de cosas. Los/as niños/as trajeron de casa distintas balanzas tratando de leer los pesos de varios objetos en los aparatos.

En la **tercera etapa** se midieron fuerzas. Para ello, todo el mundo se puso de acuerdo en un conjunto de reglas de modo que la lucha fuera justa. Los/as niños/as decidieron entre ellos que no se podía pellizcar ni morder. Uno de los primeros juegos para medir la fuerza fue el de estirar la cuerda. En primer lugar, las niñas compitieron contra los niños. Para gran sorpresa de éstos, las niñas ganaron la primera vez. Después, los bandos se mezclaron varias veces. Más tarde, los/as niños/as midieron sus fuerzas lanzando un saco, una pelota y en lucha personal.

En la **cuarta etapa**, dos de los/as niños/as seguían manteniendo que los niños eran más fuertes y las niñas más listas, y los formadores representaron una pequeña obra con los personajes de los conejos Pablo e Isabel, que discutían entre sí sobre quién era más fuerte o más listo. Durante la obra, tenían que pensar en quién era particularmente bueno en algo, y la representación acababa con la frase: “Cada persona es única; una persona es buena en una cosa y otra persona es buena en otra, da igual que sean niño o niña”. Una vez representada la obra, los/as niños/as hablaban de lo que les gustaba hacer y de aquello en lo que eran particularmente buenos.

En la **quinta y última** etapa, la marioneta Lisa viene de visita. Lisa sólo tiene 4 años de edad y va todos los días a su centro de educación infantil. Lisa también tiene puntos fuertes y puntos débiles. Uno de sus puntos fuertes es que sabe de muchas cosas y los/as niños/as pueden aprender mucho de ella. Sin embargo, Lisa aún no sabe todos los colores y a veces no pronuncia bien algunas palabras. Los/as niños/as la ayudan con estas cosas y Lisa disfruta

con ello. Juntos, aprender a ayudarse unos a otros es más divertido que reírse unos de otros.

En la evaluación del proyecto, los formadores subrayan que los conflictos entre niños y niñas se atenuaron, y que niños y niñas jugaban juntos con mucha más armonía.

Ejemplo práctico 2

Encuestas a niños y niñas

En el marco del proyecto Gender Loops, preguntamos a niños/as de 4 años de edad por sus percepciones de niños y niñas. Esto permite conocer las imágenes que los niños/as tienen de cada género, para empezar un debate con ellos sobre la cuestión.

Sin embargo, también vimos que no todos los/as niños/as podían o querían hablar sobre qué significaba para ellos/as ser una niña o un niño. Posiblemente, los/as niños/as de 5 y 6 años de edad son más accesibles y capaces a la hora de hablar de “temas de género”.

Durante varios días, entrevistamos a niños/as individuales y a grupos formados por 2 a 3 niños/as, de un grupo total formado por 26 niños/as. Las encuestas se hacían con la ayuda de una marioneta. La marioneta se llamaba Mox, venía de otro planeta y era la primera vez que estaba en la Tierra. Mox estaba particularmente interesado en saber si era verdad que en la Tierra había niños y niñas, y en cómo podía distinguirlos.

Mox hacía a los/as niños/as las siguientes preguntas:

- ¿Es verdad que en la Tierra hay niños y niñas?
- ¿Se puede saber si un niño/a es niño o niña?
- ¿Hay alguna cosa que las niñas no puedan hacer o vestir?
- ¿Hay alguna cosa que los niños no puedan hacer o vestir?
- ¿Hay alguna cosa que a las niñas no les guste nada?
- ¿Hay alguna cosa que a los niños no les guste nada?
- ¿Hay algún juego que a las niñas les guste especialmente?
- ¿Hay algún juego que a los niños les guste especialmente?
- ¿Hay algún juego o actividad que guste tanto a los niños como a las niñas?

Entrevistas en video a niños y niñas sobre sus imágenes de género

En un centro de educación infantil entrevistamos con una cámara de video a niños y niñas, por grupos separados por géneros, preguntándoles por sus imágenes de los niños y las niñas. Las entrevistas en grupo duraban entre 10 y 15 minutos.

Solicitamos a los/as niños/as que se sentaran formando un círculo, y colocamos la cámara en el centro. Empeza-

mos a preguntarles qué significaba para ellos ser una niña o un niño, cómo era posible identificar a una niña o a un niño, qué les gusta hacer a niños y niñas, qué hacen mejor y algunas preguntas más (ver también las preguntas del ejemplo práctico 2). Intentamos que hicieran turnos para que todos/as pudieran expresarse, y expresar sus opiniones delante de la cámara. Hubo algunos comentarios interesantes, como el caso de una niña a la que le gustaba jugar a fútbol con niños cuando era pequeña y que ahora había dejado de jugar al ser mayor, pese a que el fútbol le seguía gustando. Algunos niños dijeron estar interesados en cosas que normalmente hacen las niñas, como vestirse de princesa.

A continuación agrupamos a los niños y niñas y les mostramos las grabaciones. Esto les gustó mucho. Se veían en la pantalla y se reían. Los niños veían qué pensaban las niñas, y éstas veían qué pensaban los niños. La experiencia les hizo pensar en algunos aspectos de género, y si coincidían o no con sus propios comentarios. Por ejemplo, tanto niños como niñas describían y distinguían a los niños de las niñas por sus órganos sexuales: los niños tienen un pene y las niñas tienen una vulva.

Los formadores abordan el tema “segregación de géneros” en el transcurso de un juego de rol

Al igual que otros centros de educación infantil de Noruega, el centro Myrer-Kanvas utiliza un método interesante. Después de comer, los/as niños/as de 3 a 6 años de edad se reúnen para un juego de rol centrado en la competencia social. Los educadores, los ayudantes y los/as niños/as disponen de un tiempo adecuado para compartir sus experiencias y pasar un buen rato estando juntos. Los formadores suelen basar sus papeles en el juego de rol en aquello que consideran más relevante para los/as niños/as. El juego suele utilizarse para dialogar e interactuar con los/as niños/as.

En nuestro ejemplo los educadores organizaron un juego de rol sobre el tema “segregación de géneros”.

Un educador había observado que los niños y las niñas jugaban mucho tiempo en grupos separados por géneros. Quería evitarlo para que los/as niños/as pudieran aprender y experimentar juntos más allá de las fronteras de género. Era un tema que quería tratar en las reuniones. En el juego de rol, dos educadoras juegan juntas y un educador masculino intenta unirse a ellas, pero no se lo permiten. El educador comunica su experiencia de rechazo, y pregunta a los/as niños/as qué debería hacer (él y otras personas en la misma situación).

El juego de rol se utilizó como punto de partida para hablar con los/as niños/as de jugar todos juntos, y de si niños y niñas pueden jugar juntos. Hablaban sobre las situaciones en las que a niños y niñas les gusta jugar jun-

tos, y en cuáles no. Y sobre qué juegos prefieren las niñas, y cuáles prefieren los niños.

Durante la conversación, los/as niños/as se mostraron entusiastas y participativos. Con posterioridad, quedó claro que los/as niños/as habían adquirido nuevas ideas y habían hecho una reflexión sobre jugar todos juntos. El personal también pensaba que, ahora, los/as niños/as incluían más al otro género en sus juegos.

- El concepto es adecuado para grupos de 5 a 15 niños/as, de 3 a 6 años de edad.
- Elija y prepare con antelación un tema de género relevante para los/as niños/as, y prepare un juego de rol.
- Establezca relaciones con la vida diaria de los/as niños/as con comentarios sobre lo que ha visto observándoles. Por ejemplo: “Hoy he visto cómo Juan y Elías jugaban juntos, y luego se les acercó Teresa, ¿lo recordáis? Ha estado bien que vosotros...”
- Haga preguntas a los/as niños/as sobre lo que hubieran hecho ellos en este caso, y qué deberían hacer ahora los participantes en el juego de rol. Durante el juego, pídeles que expresen sus experiencias y emociones.
- Use el feedback, plantee el problema y proporcione a los/as niños/as experiencias de cómo afrontar distintas situaciones.
- Anime a los/as niños/as a volver a jugar el mismo juego reflejando la misma pauta de acción.

3.2. Libros ilustrados, narraciones y cuentos

3.2.1 Imágenes de género en los libros ilustrados

El capitán Crinklebeard y la pirata Wild Berta

“El capitán Crinklebeard era el terror de los mares. Su barco, el “Arenque Sangriento”, rompía las olas más rápido que el viento. Cuando Crinklebeard aparecía en el horizonte, los mejores marineros estaban tan asustados que se estremecían y temblaban como si fueran de gelatina.”

En este punto, Finja siempre interrumpe a su padre, que está leyendo el libro “El capitán Crinklebeard y su banda” a su hija de tres años de edad, increpando con firmeza: “Eso no es verdad. Wild Berta es aun más peligrosa que el capitán Crinklebeard.”

“El Capitán Crinklebeard” lleva unos meses siendo uno de los libros favoritos de Finja. Mientras la familia estaba de vacaciones, Finja insistía en leer al menos 20 veces al día el cuento en el que Crinklebeard y su banda secuestran a Molly obligándola a trabajar en el barco hasta que su madre, Wild Berta, viene a liberarla. Cuando Finja llevó el libro a su clase de preescolar y los profesores leyeron la historia del capitán Crinklebeard y su banda

varias veces a todos los integrantes del grupo, Wild Berta también pasó a formar parte de la imaginación y la fantasía de los demás niños/as.

El libro manipula los cuentos de piratas, generalmente estereotipados en cuanto al género, ofreciendo no sólo a los niños sino también a las niñas unos personajes fuertes, asertivos y que confían en sí mismos, con los que pueden identificarse. El capitán Crinklebeard, Molly y la pirata Wild Berta animan a Finja y a las demás chicas a experimentar con un “comportamiento más duro”.

Desde los 2 años y medio, los/as niños/as empiezan a aprender el significado de los símbolos. En este proceso, aprenden que las ilustraciones pueden ser símbolos de otros objetos (reales) que les proporcionan información adicional sobre el mundo. Los libros ilustrados pueden abrir a los/as niños/as a temas y conocimientos a los que de otra manera no tendrían acceso.

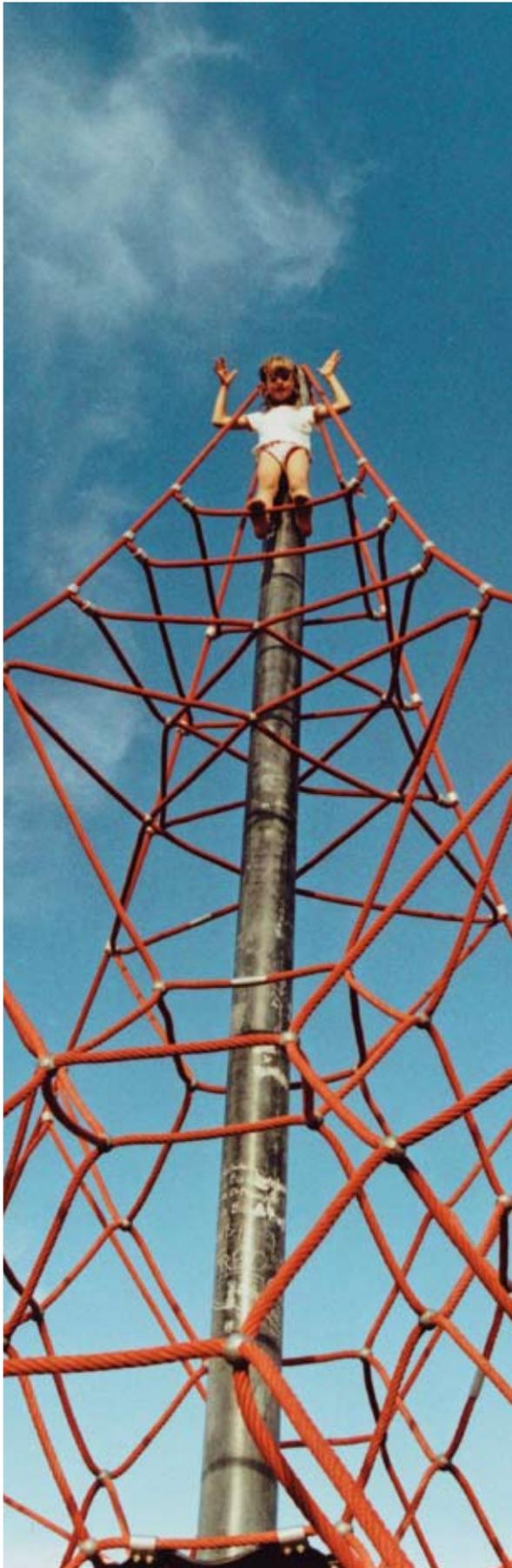
En general, la mayoría de los/as niños/as puede identificar correctamente su propio género, el de otros niños/as y el de los adultos desde los tres años de edad, por lo que perciben a las personas y los animales que muestran los libros ilustrados como símbolos de niñas, niños, mujeres y hombres. Así, los/as niños/as comprenden las actividades, el lenguaje corporal y las formas de expresarse de los hombres y mujeres que salen en los libros como descripciones simbólicas de los hombres y mujeres reales. Junto con otros medios de comunicación, los padres, los profesores, sus compañeros y otros niños/as, los libros ilustrados ocupan una posición predominante en la socialización, y a través de ellos los/as niños/as adquieren conocimientos sobre las niñas, los niños, las mujeres y los hombres.

Según distintos autores, los medios de comunicación (entre ellos, los libros ilustrados) y sus contenidos también contribuyen a formar la identidad de los/as niños/as. Las historias y las imágenes que contienen los libros ilustrados son para los/as niños/as una “mina” o “elementos de construcción” en la búsqueda de su propia identidad, y les ayudan a encontrar su propio camino en su vida diaria.

La web www.genderloops.eu ofrece una lista de verificación que le permitirá evaluar las imágenes de género de los libros ilustrados. Con ella, queremos ofrecerle la oportunidad de considerar desde un punto de vista crítico en relación al género los libros ilustrados con los que trabaja diariamente. Por otro lado, también queremos recomendar unos libros que pueden apoyar a niñas y niños en el desarrollo de sus identidades de género.

3.2.2. Cambio de roles de género en los cuentos

En los cuentos tradicionales, los lobos y los dragones son malos, los príncipes son valientes y las princesas esperan pasivamente a ser rescatadas.



Este método parte de la idea de cambiar los roles de los cuentos tradicionales, que la mayoría de niños/as ya conocen, y de analizar con ellos/as los cuentos cambiados.

En un centro de educación infantil de Barcelona, el socio español presentó a niños/as de 3 años de edad la historia de San Jordi con los roles de género cambiados. La mayoría de niños/as catalanes conoce el cuento, que habla de un pueblo que una vez al año se ve amenazado por un dragón. Cada año, cuando el dragón amenaza al pueblo, sus habitantes sacrifican a una persona para que el dragón les deje en paz durante un tiempo. Un día se hace un sorteo, y la persona a sacrificar resulta ser la princesa. Pero San Jordi mata al dragón y salva a la princesa. En el lugar donde San Jorge mató al dragón creció un rosal. Por ello, cada 23 de abril los hombres catalanes regalan a sus mujeres amadas una rosa.

Los dragones masculinos son mucho más malos que los femeninos

Una vez explicado el cuento de San Jordi con los personajes habituales, el socio español invitó a los/as niños/as a representar la historia con unos nuevos papeles: un dragón femenino que aterroriza a un pueblo, un príncipe que es la ofrenda del pueblo para calmar a la dragona, y una valiente Santa Georgina que rescata al pobre príncipe de las garras del monstruo.

Tras representar varias veces la historia con los roles de género cambiados, preguntamos a los/as niños/as quién era más malo, “el dragón masculino o el femenino”. Todos, tanto niños como niñas, contestaron que el dragón masculino era más malo. Entonces preguntamos quién era más valiente, “San Jordi o Santa Georgina”. La mayoría de los/as niños/as replicó que San Jordi era más valiente. El profesor de los/as niños/as se sorprendió de hasta qué punto estos niños/as de 3 años de edad ya habían interiorizado estos valores tradicionales en relación a los roles de género. Incluso tras haberlo pasado bien representando activamente los roles cambiados, los valores interiorizados no cambiaron ni se cuestionaron.

Este ejercicio impactó sobre todo en el profesor, que fue mucho más consciente de cómo los cuentos tradicionales transmiten valores y roles de género. Este método permite explorar y debatir los valores y roles que reflejan los personajes de otros cuentos y narraciones. Tras emplear el método, los educadores fomentaron el debate sobre si el dragón femenino podía ser tan malo como el masculino, y si Santa Georgina podía ser tan valiente como San Jorge.

El método¹³

- Leer una historia o un cuento tradicional que los niños conozcan bien (por ejemplo, Caperucita Roja y el lobo), describiendo las características de género de

13 Método inventado por Norman Duncan.

los personajes. Al trabajar con niños/as más mayores, los propios niños pueden encargarse de describirlos.

- Junto con los/as niños/as, explorar y describir las características de los principales personajes. Los/as niños/as de más edad pueden escribir en la pizarra las características de cada personaje.
- Volver a leer el cuento con los roles de género cambiados. Pedir a los/as niños/as que presten atención a las posibles diferencias, pero sin decirles nada hasta que el cuento haya terminado. Es posible que se produzcan resistencias a los cambios, al tratarse de un cuento muy familiar del que los/as niños/as pueden sentirse “propietarios/as”, y sobre el cual probablemente ya basan parte de su identidad de género. En este caso, los/as profesores/as pueden insistir con sutileza en que se trata de un juego de exploración.
- Invitar a los/as niños/as a representar el cuento con los roles de género cambiados. Por ejemplo, en el caso de “Caperucita Roja y el lobo”, las niñas hacen de lobo y los niños de Caperucita Roja. De nuevo, puede haber resistencia al principio, por lo que puede ser necesaria una cierta insistencia y apoyo para que los/as niños/as “se metan” en los roles cambiados. (Una vez metidos en los nuevos personajes, los/as niños/as suelen pasarlo muy bien con este juego).
- Hablar de qué ha sido diferente para los/as niños/as. ¿Han descubierto alguna cosa en los distintos personajes? Con los/as niños/as de más edad podemos abordar cada rol cambiado para ver cómo ven ahora a los personajes (niñas activas y fuertes, niños pasivos y sensibles). ¿Hay ventajas en estos cambios?
- Invitar a los/as niños/as a dibujar libremente el cuento y colgar los dibujos en el centro de educación infantil. Posiblemente los dibujos constituyan un punto de partida para hablar con los padres sobre los estereotipos de género.

3.2.3. Hay príncipes que se enamoran de príncipes-Diversidad y orientación sexual en la escuela infantil

Un profesor lee a un grupo de niños el libro ilustrado “Rey y rey”. En el cuento, una reina quiere que su hijo se case con una princesa para que ella pueda jubilarse. La madre organiza citas con princesas de lugares lejanos, pero al príncipe no le gusta ninguna. Hasta que al final, el príncipe se enamora del hermano de una de las princesas que le han presentado. Los dos príncipes se casan y se convierten en rey y rey. “Ha sido amor a primera vista. ¡Qué príncipe tan guapo!”

Profesor (leyendo el cuento Rey y rey):

“Fue un amor a primera vista. ¡Qué príncipe tan guapo!”

(a los/as niños/as): *“¿Sabéis que ha pasado?”*

Niños/as: *“Sí, se han enamorado.”*

Niño: *“Son gays.”*

(...)

Profesor (leyendo el cuento):

“Se casaron y vivieron felices como rey y rey. Y la reina por fin pudo descansar.”

(a los/as niños/as): *“¿Os ha gustado?”*

Niña: *“A mi no... Yo quiero que se case con la princesa, es muy guapa.”*

Niño: *“... Yo fui a una boda de dos mujeres...”*

(... Sigue la conversación en torno a cómo fue la boda en la que se casaban dos lesbianas amigas de sus padres...)

Esta transcripción, de una de las sesiones en las que se introdujo la orientación sexual a partir de la presentación de un cuento en un centro de Barcelona, muestra las posibles respuestas con las que nos podemos encontrar. Por un lado, la normalidad con la que algunos/as niños/as viven la orientación sexual. Por otro, las resistencias y la homofobia aprendida (en la familia, los medios y la propia escuela). Precisamente para evitar que la homofobia se instale y asiente, es necesario trabajar con metodologías que normalicen y visibilicen la diversidad de orientaciones sexuales en la sociedad.

La escuela es heteronormativa

La introducción de la diversidad sexual en la etapa infantil era, a priori, uno de los temas complicados del proyecto. Por un lado porque hay pocas experiencias al respecto, y por la falta de materiales adecuados a la etapa. Por otro lado, a nivel personal, no estábamos seguros de la respuesta que podíamos obtener tanto del profesorado como del alumnado y de los padres y madres.

La escuela es una institución predominantemente heterosexual. Muchos profesores y profesoras homosexuales y lesbianas nunca salen del armario por miedo a que se piense que no son un “buen ejemplo” para los niños y niñas. Además hay un prejuicio casi institucionalizado que relaciona al adulto homosexual que se relaciona con niños con un potencial abusador. Muchos padres y madres piensan que un/a educador/a homosexual, lesbiana, transexual o bisexual pueden hacer proselitismo de su “causa” e influir en niños y niñas.

Semanas después de introducir este método en uno de los centros, en una reunión, las profesoras expusieron sus inquietudes. Algunas habían oído hablar de lo que habíamos hecho y querían ver el cuento “Rey y rey”, tenían curiosidad. Otra manifestó su temor, cuando presentamos y trabajamos el cuento, a la reacción de los padres. Un argumento a favor de la introducción de la orientación sexual fue, en todos los centros, la presencia cada vez más visible de padres y madres homosexuales. En ningún centro se encontraban con esta situación, pero el profesorado era consciente de que tarde o temprano tendrían algún/a niño/a con padres homosexuales y que debían estar preparados/as para abordar el tema.

Descripción del proceso

- El primer paso fue analizar y localizar materiales para trabajar la diversidad sexual en la etapa de educación infantil. A pesar que empieza a haber disponibilidad de los mismos, estos materiales aún no suelen estar pensados para esta etapa. Lo que sí encontramos fue un considerable número de cuentos, la mayoría de los cuales hacía referencia a niños/as que tienen padres del mismo sexo. Todavía hay poco material que aborde la diversidad sexual en niños y niñas.
- Se eligió el cuento “Rey y rey” por ser un libro sencillo de fácil comprensión para niños y niñas, con una estructura clásica pero con un desarrollo y un final sorprendentes. El cuento aborda la orientación sexual con naturalidad, partiendo de la idea de una reina que quiere que su hijo príncipe se case para que ella pueda jubilarse.
- El cuento se escaneó y se presentó en una proyección mientras se explicaba. Esta forma de presentación posibilita que niños y niñas estén más concentrados en la historia. También facilita el debate y los comentarios sobre los dibujos y contenidos que aparecen en la pantalla. Durante la exposición se permite que los/as niños/as comenten, o se les hacen preguntas en relación a los dibujos o la historia que se está presentando. En este punto pueden aparecer resistencias e incluso homofobia a la historia que se cuenta. En los centros donde implementamos este método observamos algunas de estas reacciones. Un niño dijo “qué asco” cuando en la escena final del cuento los príncipes se besan en la boca. Otra niña no entendía que el príncipe no se casara con la princesa, con lo guapa que era. En general, las actitudes más “homófobas” las encontramos en los centros con un perfil de clase media-baja; mientras que en los centros de clase media o media-alta encontramos una mayor tolerancia. En uno de estos centros un niño dijo que eran “gays” y otro explicó que había asistido a una boda de dos mujeres. No es una cuestión de clase, pero es probable que en familias de clase media, con un nivel educativo más alto, se tenga un mayor contacto y tolerancia con personas homosexuales. Por tanto, los/las niños/as de estas familias, que crecen en este ambiente, ven con más normalidad la orientación sexual.
- Una vez finalizada la presentación del cuento se pide a niños y niñas que dibujen en una hoja lo que más les ha gustado o interesado. Mientras dibujan, el/la profesor/a puede comentar o clarificar algún aspecto de la historia. A la hora de dibujar también pudimos observar cierto rechazo y resistencia. Había niños/as, especialmente niños, que no querían dibujar a los dos príncipes juntos, dibujaban sólo uno de ellos. Otros/as cambiaban la historia y al lado del príncipe colocaban a la princesa o dibujaban aspectos de menor importancia como la reina, el paje, la gata, etc. También hubo niños/as, en este caso más niñas, que

seguían la historia con fidelidad y dibujaban a los dos príncipes, el pastel de boda, etc.

- Los dibujos terminados se pegan en la pared. Se puede separar los dibujos de los niños, en un lado, de los elaborados por las niñas, en otro. Así, el/la educador/a puede apreciar las diferencias de género a la hora de abordar el tema. Una vez colgados, el/la profesor/a señala algunos dibujos y pide a sus creadores/as que expliquen lo que han dibujado. Es el momento, también, para aclarar dudas y hablar de la orientación sexual.

3.3. Juegos

3.3.1. Compensación de género en grupos separados por géneros ¹⁴

En muchos centros de educación infantil pudimos observar que, a menudo, los niños se mostraban más activos, competitivos y despiertos que las niñas, las cuales solían adoptar papeles más pasivos. Nos hicimos la pregunta de si a las niñas les gustaría comportarse como la mayoría de los niños, y si a los niños les gustaría comportarse como lo hacían la mayoría de las niñas.

Así pues, decidimos trabajar en uno de los centros de educación infantil de Barcelona con niños de dos años de edad, en grupos separados por géneros. En el grupo de niños queríamos trabajar temas como las emociones, el contacto y los sentimientos; en el de niñas, queríamos trabajar aspectos como la actividad, el riesgo, la asertividad y la seguridad en uno mismo.

Queríamos que niños y niñas tuvieran la oportunidad de expresar al otro grupo lo que habían hecho en los grupos, por lo que después de las sesiones en grupos reuníamos juntos a niños y niñas. Normalmente las sesiones en grupos separados por géneros duraban 45 minutos, y las sesiones mixtas unos 15 minutos.

Lo ideal hubiera sido programar una de estas sesiones semanalmente durante todo el año escolar. Cuanto más tiempo se dedica a trabajar la compensación de las diferencias de género, mayores son sus efectos sobre los valores y actitudes de niños y niñas.

Otro factor que debería tenerse en cuenta es el consentimiento de los padres. Éstos deben estar informados sobre estas actividades y deben incluso participar en ellas, en la medida que sea posible.

14 Ver Vega Navarro, A. (2005) ¿Qué nos separa y qué nos une? Intentando una respuesta integradora. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº 19. p.53-62. Madrid; Mette Kruse, A. (1996) *Single-Sex Settings: Pedagogies for Niños y niñas in Danish Schools*, en Murphy, P Gippis, C (Ed.), *Equity in the Classroom: Towards Effective Pedagogy for Niños y niñas*, Falmer Press, Londres; Tim Rohrmann (2008) *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog*. Opladen: Barbara Budrich .

Al principio

Antes de empezar el trabajo en grupos separados por género explicamos a los/as niños/as lo que queríamos hacer, y les invitamos a dividirse en los grupos: los niños a un lado y las niñas al otro.

El trabajo con los niños

El trabajo con los niños se desarrolló en un espacio cerrado y tranquilo. Las sesiones se centraron en explorar los sentimientos a través de la danza, la música, dibujos... Trabajamos el contacto físico, masajes, los sentidos... Usamos cuentos en los que los personajes masculinos podían ser valientes o temerosos. Promovimos actividades que normalmente se asignan al mundo femenino, como cuidar de un bebé, cocinar, planchar, etc. También utilizamos disfraces para que pudieran explorar personajes e identidades del otro género.

El trabajo con las niñas

Con las niñas el trabajo se hizo básicamente al aire libre. Jugaron con pelotas, a fútbol o deportes similares. Les animamos a que superaran los obstáculos, escalaran cuerdas, subieran escalones... También trabajamos con cuentos en los que el personaje femenino era fuerte y asertivo.

El trabajo en común con niños y niñas

Después de cada sesión trabajamos conjuntamente con niños y niñas. Les pedimos que explicaran (con palabras o dibujos) al otro grupo de género lo que habían hecho y cómo se sentían. Pese a tener sólo dos años de edad, estas sesiones conjuntas fueron muy interesantes, ayudándoles a poner en común la experiencia que habían tenido.

Evaluación

La experiencia fue demasiado corta como para permitirnos evaluar los resultados de la compensación de diferencias de género. Sin embargo, durante el tiempo que duró la experiencia pudimos observar un significativo progreso en las niñas. Hubo casos espectaculares de niñas muy tímidas que al principio no querían participar en las actividades físicas o en los juegos con pelotas y camiones. Durante las sesiones, las niñas fueron adquiriendo gradualmente confianza en sí mismas y autoestima, no sólo en las sesiones de compensación sino también en sus actividades normales. Por otro lado, en el caso de los niños también observamos que se comportaban de un modo más natural con actividades tradicionalmente femeninas, de modo que jugaban espontáneamente con bebés o planchando mucho más que antes de las sesiones.¹⁵

¹⁵ Vega Navarro (2005) ofrece una experiencia similar de sesiones de compensación de diferencias de género con grupos separados, pero durante un período de diez años. De acuerdo con ésta y otras experiencias parecidas, las niñas son más receptivas a los cambios que los niños; aun así, se observan cambios en el comportamiento de género de más del 20% de los niños que participaron en ellas.



3.3.2. ¡A las niñas no les gustan los ordenadores! ¿Les gustan los ordenadores a las niñas? – Cuentos para cuestionar los roles de género

En un grupo de niños/as de 5 años de edad de uno de los centros de educación infantil en los que llevamos a cabo nuestras observaciones, los niños se mostraban claramente más “presentes” que las niñas. Los niños monopolizaban el espacio, eran más vocales y activos en respuesta a las preguntas y a las nuevas actividades. En esta clase había más niños que niñas, por lo que al principio nos preguntamos si la mayor presencia de los niños se debía a su superioridad numérica. En general, las niñas intervenían con menos frecuencia y más tímidamente.

Un día, mientras observábamos cómo los/as niños/as terminaban una actividad, un niño fue y ocupó el único ordenador de la clase. El ordenador tiene instalados juegos y programas de dibujo para este grupo de edad. A medida que otros niños/as finalizaban la actividad anterior, varios niños se apuntaron en la lista para ser los siguientes en usar el ordenador. Ninguna niña se acercó al ordenador ni se puso en la cola. Preguntamos a la educadora sobre ello, y nos respondió que habitualmente las niñas no se acercaban al ordenador, que en realidad no les interesaba demasiado. Nuestra sensación era que los niños monopolizaban el ordenador sin ser conscientes de que las niñas querían usarlo, excluyéndolas “simbólicamente”.

Esta observación, junto con otras en el mismo centro, nos llevó a la conclusión de que era necesario llevar a cabo actividades que dieran pie a que los/as niños/as cuestionaran los estereotipos de género en sus juegos. Así, inventamos y pusimos en práctica el método “Cuento para cuestionar los roles de género” en aquellos centros en los que veíamos unos roles de género muy definidos en los juegos de los/as niños/as.

Primero en grupos mixtos, y luego en grupos separados por géneros, contamos un cuento en los que a niños y niñas les gustaría hacer actividades género-atípicas. Entonces viene un mago o una bruja, ofreciendo a los/as niños/as que cambiaran las cosas. Los/as niños/as pueden pedir al mago/ a la bruja tres deseos con cosas que querían cambiar.

El método¹⁶

Inventar y contar una historia sencilla que describa algún aspecto de la experiencia de género y posibles conflictos o tensiones de los/as niños/as en el centro de educación infantil, con los educadores y en sus familias. Distanciarse de sus vidas diarias narrando el cuento “en un país muy lejano y hace mucho tiempo”. Describir las vidas de género de niños y niñas, y cómo a veces se sienten cómodos/as o incómodos/as con ellas. Parte del cuento podría ser el siguiente:

Los niños juegan a correr, al fútbol, a juegos que implican luchar y matarse unos a otros. A veces los niños quieren dejar de correr, y preferirían jugar a muñecas o con las niñas. A veces querrían recibir más besos o caricias, pero tienen miedo de expresarlo para que no se burlen de ellos. Y hay otras cosas que a veces hacen infelices a los niños... Muchas veces, los padres y educadores de sexo masculino están ausentes o enfadados... los niños quieren que estén más accesibles y relajados...

Las niñas juegan con sus muñecas, tratando sus enfermedades y solucionando sus problemas hablando con otras niñas. A veces las niñas quieren correr, gritar más y ensuciarse como los niños. A veces quieren parar activamente las peleas de los niños y obtener su ayuda para... Muchas veces, las madres y educadores están... Las niñas quieren...

(...)

Un día una bruja buena y un mago, capaces de satisfacer los deseos de los demás, visitan la ciudad...

Invitar a los/as niños/as con los que está trabajando a sugerir a la bruja y el mago las cosas del cuento que les gustaría cambiar.

Díales a los/as niños/as que la bruja y el mago también quieren venir a visitarles a ellos, pero en grupos separados por géneros. Separar a los/as niños/as por su género, y dejar que aparezcan el mago y la bruja, respectivamente (por ejemplo, los/las educadores/as podrían disfrazarse de bruja/ mago o traer marionetas que los simbolicen).

La bruja/ el mago preguntan a los/as niños/as qué les gustaría cambiar en su centro de educación infantil. Si hay muchas cosas que los/as niños/as quieren cambiar, puede proponer que cada grupo se ponga de acuerdo en formular tres deseos.

Tan pronto como los/as niños/as han pedido sus deseos, la bruja/ el mago los satisface (en la medida de lo posible), y los/as niños/as pueden ahora hacer nuevas actividades género-atípicas, o jugar a nuevos juegos género-atípicos.

Resulta útil contar con apoyos en cada una de las etapas explicadas: dibujos narrando la historia, material en los espacios de trabajo de ambos grupos (por ejemplo, los niños pueden necesitar muñecas y ropa para vestirse, las niñas pueden necesitar un espacio en el que puedan correr con pelotas y haciendo ruido).

Luego los grupos se juntan y muestran los cambios al otro grupo. Preguntar a los/as niños/as cómo han vivido las sesiones de magia.

Puede ser útil ir más allá y negociar acuerdos entre los grupos, y preguntar “qué ayuda mágica necesitan para mantener los cambios”, y “de quién”. En los días y semanas siguientes, puede hacer referencia a la historia y a la nueva magia en distintos momentos:

- Dibujar y escribir aspectos del cuento, de los trucos de magia y de los cambios, y colgarlos en la pared.
- Dedicar otros momentos de juego a practicar los

16 Método inventado por Norman Duncan

nuevos trucos de magia – dándoles apoyo para que cuestionen los viejos comportamientos.

Experiencias con el método

También pusimos en práctica el método en el centro de educación infantil en el que sólo los niños usaban el ordenador. Tras el trabajo en grupos separados por géneros, los/as niños/as volvieron a reunirse todos juntos para hablar de sus experiencias. Las niñas se quejaron de que los niños ocupaban el ordenador, al que no podían acceder para jugar. Los niños se tomaron en serio la queja y acordaron que, siempre que fuera posible, el ordenador estaría ocupado por un niño y una niña juntos. Nunca habíamos esperado este resultado.

Pusimos en práctica este método varias veces, y en cada grupo nos encontramos con algún niño que quería vestirse de princesa, jugar con muñecas o cuidar bebés. En un centro de educación infantil las niñas querían practicar deportes más activos, como jugar a la pelota, y organizaron un partido de fútbol entre ellas en la zona principal del patio. Nuestro método les permitió, a ellas y a los demás, explorar y expresarse a través de actividades que habitualmente se deniegan a su género.

3.3.3. ¿Cómo te sientes?

Disfraces y cambio de roles de género

¡A mi hermano le gusta ponerse mis faldas!

En una de las entrevistas que hicimos con video, una niña de cinco años, bajando la voz como contando un secreto, nos explicó que su hermano pequeño de cuatro años se ponía sus faldas. Ella nos dijo que no le gustaba que se pusiera sus faldas porque las ensuciaba. Pero la sensación que tuvimos, por la forma como nos lo contó, era que le parecía que había algo “malo” o “anormal” en ese hecho.

Cuando en las entrevistas pedíamos que los/as niños/as nos explicasen cómo se definía un niño y una niña, siempre aparecían los referentes al tipo de ropa y los adornos y accesorios. Los niños llevan pantalón y pelo corto y las niñas falda, vestido y pelo largo. La ropa y los accesorios forman parte de la identificación con uno u otro género y, generalmente, están muy delimitados.

Sin embargo, en todos los centros donde estuvimos implementando nuestros métodos pudimos ver, de una u otra forma, cierto deseo por transgredir el género asignado a través de la apropiación de los símbolos (ropa, complementos) del otro género. En niños de dos años, en una sesión con disfraces, muchos se ponían una falda y bailaban. No era un hecho aislado, la profesora nos contó que había niños que estaban “locos por las faldas”. En las entrevistas algunos niños nos decían que les gustaría vestirse de princesa o tener el pelo largo. Había niñas que vestían normalmente con pantalones o llevaban el pelo corto. Por tanto, había niños y niñas que experimentaban, o deseaban hacerlo, con la identidad de género, y

otros/as niños/as, la mayoría, que tenían muy claro los elementos de la vestimenta que les definían como niño o niña y muy pocos deseos de transgredirlos.

La propuesta

A todos los/as niños/as les gusta disfrazarse. En todas las aulas hay un baúl de disfraces que se utiliza para interpretar personajes, jugar y representar su mundo, fantástico y real. Normalmente, cuando los/as niños/as utilizan el baúl de disfraces suelen coger las ropas y personajes asignados a su género. Si algún niño o niña transgrede esta regla, el grupo suele recordarle que no es lo adecuado. Muchos niños y niñas se reprimen y no hacen lo que quizás les gustaría hacer. Nuestra propuesta pretende que niños y niñas tengan la oportunidad, mediante un juego sencillo de azar, de experimentar con el género a través del disfraz. Esta propuesta ha sido adaptada de una idea inicial de uno de los centros que participó en este proyecto, el CEIP Ágora de Barcelona.

Vamos a jugar a disfrazarnos

El primer paso es conseguir un número considerable de disfraces y prendas de ropa. Construir personajes, con los disfraces disponibles, que puedan identificarse con características masculinas y femeninas. Se crearán tantos personajes como niños y niñas haya en el aula. En trozos de papel se escribe el nombre del personaje al que asignaremos un disfraz (princesa, bruja, príncipe, policía, etc.). Cada niño y niña elegirá al azar el trozo de papel con el nombre del personaje. El azar, por tanto, es quién determina la elección.

Los niños y niñas se vestirán con el disfraz que les ha tocado y durante un rato vivirán la experiencia de representar a un personaje que puede estar o no relacionado con su género. Es probable que a algún niño le toque vestirse de princesa o alguna niña de papá. Niños y niñas jugarán libremente con las identidades asignadas. Finalmente, el profesor/a pedirá que dibujen el disfraz o personaje que les ha tocado y les preguntará si les ha gustado o no representarlo y por qué.

3.3.4. Áreas de juego co-educativas¹⁷

En la mayoría de centros de educación infantil hay áreas de juego, como el rincón de las muñecas o el de construcción. Niños y niñas tienden a usar estas áreas de juego género-típicamente. A menudo vemos a niñas jugando con muñecas, imitando y reproduciendo el modo como las madres cuidan de sus bebés o cocinan y limpian la casa, mientras los niños construyen, luchan y viven grandes aventuras.

Estos “ensayos de vida” que niños y niñas representan

¹⁷ Ver también Lobato, E. (2005) Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. C & E: Cultura y Educación. Vol. 17, nº 2. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

en las áreas de juego les ayudan a consolidar la idea de qué es masculino y qué es femenino. Así, son lugares en los que uno puede intervenir desde una perspectiva co-educativa para intentar ampliar las ideas e identidades relacionadas con lo masculino y lo femenino.

A continuación describimos cómo algunos centros de educación infantil de España y Austria desarrollaron estrategias para utilizar las áreas de juego de los/as niños/as en intervenciones pedagógicas de género:

Primera estrategia: Rediseñar las áreas de juego

En un centro de educación infantil, los educadores/as probaron un sistema para intervenir en un sentido co-educativo en las áreas de juego, con bastante éxito. Los educadores/as sustituyeron las áreas de juego tradicionales, como el rincón de casa, el rincón de construcción, el rincón del hospital, etc., por rincones más “modernos”, como el rincón de la oficina, el del restaurante, el de los animales, etc.

Los/as educadores/as también cambiaron los nombres de algunas áreas de juego adaptándolos a una realidad más igualitaria, que incluyera a niños y niñas. Por ejemplo, el rincón de las muñecas se convirtió en el rincón de cuidado de bebés, el garaje del mecánico pasó a ser el “taller de mecánicos y mecánicas”, etc. Finalmente, los/as educadores/as añadieron nuevos materiales al baúl de disfraces, al rincón de cuentos y al teatro de marionetas, con el objetivo de facilitar una participación más igualitaria. Por ejemplo, compraron cuentos, disfraces y marionetas coeducativas, que evitaban los estereotipos y roles de género tradicionales. La idea era ofrecer unas opciones de juego variadas, que incluyeran áreas neutrales, de dominio femenino y de dominio masculino.

Segunda estrategia: Rotación en las áreas de juego

En otro centro de educación infantil, la actividad en las áreas de juego estaba dirigida dos días a la semana. Los educadores/as idearon un sistema mediante el cual todos los niños y niñas jugaban en todas las áreas de juego al menos una vez. El sistema fomentaba los grupos mixtos, evitando los grupos de juego separados por géneros. Además, el/la educador/a debía estar alerta e intervenir cuando observaba comportamientos diferenciales, ofreciendo alternativas que ensancharan las concepciones de niños y niñas. Por ejemplo, en el rincón de la casa podían sugerir que el padre cocinara o llevara a los/as niños/as al colegio.

Tercera estrategia: Abolición de las áreas de juego

En Viena el centro de educación infantil Fun&Care eliminó el rincón de las muñecas y el de construcción. Los educadores/as colocaron el material de estas dos áreas de juego en varios contenedores con ruedas.¹⁸ Ahora, los/as niños/as pueden trasladar sus materiales de

juego allí donde quieran. Así, varios grupos de niños/as pueden jugar con muñecas o construir edificios al mismo tiempo en distintas zonas. Niños o niñas no pueden ser expulsados tan fácilmente de las áreas de juego, como le sucedió a Sandra en el rincón de construcción del capítulo 3.

3.3.5. Uso equitativo del patio¹⁹

“Es la hora del patio. Éste está dividido en dos, una zona de tierra con columpios y otra zona de cemento con porterías de fútbol y canastas de baloncesto. Los bancos y algunas mesas se sitúan en la periferia de ambos espacios. Los dos espacios centrales están conectados por una zona cubierta, un porche no demasiado grande. Lo primero que me llama la atención es el juego de los/as niños/as. Un grupo de niños está jugando con dos bicicletas pequeñas. Dos niños están subidos en ellas y tres más les empujan por un camino que atraviesa el patio de tierra. Las bicis cogen velocidad y en alguna ocasión acaban chocando con una gran puerta de hierro que separa el patio de la calle. Me vienen a la cabeza las carreras de motos y los accidentes. Las bicicletas provocan mucho conflicto, todos los niños quieren subir en ellas, lo que produce escarceos y peleas. En un momento dado hay que intervenir y pactar la rotación de las bicicletas. En la zona de cemento, otros niños juegan a fútbol. ¿Dónde están las niñas? Ellas se distribuyen por la periferia, juegan en la arena, dialogan en los bancos, se columpian.” (Cuaderno de campo, CEIP Agora, 6/10/2007)

“Los niños son los protagonistas del espacio, lo ocupan, pretenden llenarlo, apropiárselo; es el escenario donde deben plasmar su protagonismo, afirmarlo. A las niñas el espacio no les pertenece, no es su escenario. No suelen invadir el centro, como mucho lo atraviesan; frecuentemente se mueven por zonas laterales. Tal vez les gustaría ocupar el centro, ser el punto de atención, pero ello exigiría un esfuerzo que no desean, o al que no ven el sentido... y que, en cualquier caso, podría traerles problemas, y al que renuncian fácilmente.” (Subirats, Tomé, 2007)

Diversas observaciones e investigaciones sobre la utilización del espacio por parte de niños y niñas han puesto en evidencia un uso desigual del mismo. En general, los chicos tienden a ocupar los espacios centrales mientras las chicas utilizan la periferia. El tipo de juegos al que acostumbra a jugar los niños, como los juegos de pelota, requieren gran espacio; mientras que los juegos de las niñas no necesitan tanto espacio. El espacio es, por tanto, el lugar donde niños y niñas representan la desigual distribución sexual de los recursos. Esta distribución que ensayan y aplican proviene de la manera como la sociedad (familia, escuela, medios de comunicación) les instruye. En general, a los niños se les motiva para que jueguen al fútbol. A las niñas no se les facilita la entrada en éste y en la mayoría de deportes. A esto hay que añadir, como

18 Ver Frauenbüro Stadt Wien/Orner, D. et al (Hg.) (2003) Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse. Viena: Eigen-druck.

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

ponen de manifiesto las observaciones, que niños y niñas no acostumbran a jugar juntos, entre otras cosas porque no se promocionan o se desconocen juegos alternativos donde puedan cooperar unos/as con otros/as.

La propuesta

Toda propuesta de intervención debe partir de una observación previa donde se ponga de manifiesto la problemática que se pretende solucionar. En nuestro caso, uno de los centros que participó en este proyecto estuvo analizando el uso y las relaciones que se establecían en el patio entre niños y niñas. Las conclusiones son las que se reflejan anteriormente: el patio reproduce las relaciones de poder y el orden social de género establecido. Por tanto, es un lugar interesante donde realizar una intervención que tenga por objeto modificar esas estructuras.

Tras la observación se diseñaron una serie de acciones que tenían por objeto potenciar el juego cooperativo entre niños y niñas y un uso del espacio más equitativo. La primera de estas acciones consistió en suprimir las pelotas dos días a la semana. Se explicó a niños y niñas que durante estos dos días sin pelotas se les enseñaría otro tipo de juegos a los que podrían jugar. Con ayuda del profesorado, los del ciclo superior (12 años) elaboraron unas fichas recuperando una serie de juegos cooperativos y de equipo. Clasificaron los juegos, según su complicación, como adecuados para la etapa infantil, ciclo inicial, medio o superior. Una vez elaboradas las fichas, cada semana introducían uno de estos juegos en la hora del patio. Los/las mayores enseñaban, al principio, a jugar a los pequeños/as. Se recuperaron juegos de cuerdas, gomas, pañuelos, de imitación, movimiento, persecución, coordinación, etc.

En estos días sin pelotas en el patio, niños y niñas comparten el juego y el espacio. Aprenden a cooperar y a utilizar los recursos de forma equitativa.

3.4. Trabajando con padres y madres

3.4.1 Materiales para practicar el trabajo con padres y madres

“Me gustaría llamarme Lisa”

A Tom, un niño de 4 años de edad de un centro de educación infantil de Berlín, le gusta ir a clase vestido de rosa. A Tom también le gustaría tener el pelo largo, llamarse Lisa y ser una niña, porque “ellas siempre van vestidas de rosa y pueden jugar a ser princesas”.

Su madre tuvo muchas dificultades para aceptar el deseo de Tom de ir vestido de rosa. Entre otras cosas, le preocupaban las burlas de otros niños/as, que se reírían de Tom en la calle por su largo pelo y sus prendas rosas. La madre se dirigió a los educadores/as de Tom expre-

sándoles su preocupación y preguntándoles cómo debía abordar la situación.

Trabajo de sensibilización de género con padres y madres

La práctica de la sensibilización de género en los centros de educación infantil incluye cómo abordar y debatir los temas de género con los padres. Un niño al que le guste llevar vestidos y faldas presenta una situación en la que los educadores/as tienen que discutir la idea de “ser una niña/ ser un niño” con los padres y las madres. Algunos padres y madres quieren prohibir a sus hijos que vistan faldas, porque les preocupa que este comportamiento género-atípico cause el rechazo y las burlas de los otros niños/as. Otros tienen interiorizadas las imágenes tradicionales de la masculinidad y la feminidad, quieren tener unos hijos “correctos”, y por ello tienen problemas para aceptar a un hijo al que le gusta vestir faldas. La práctica también demuestra que algunos padres y madres se sienten incómodos/as cuando tienen que afrontar comportamientos género-atípicos de sus hijas, y por ello quieren hablar con los/as educadores/as sobre ellos.

En situaciones como éstas, los educadores/as necesitan argumentos y razonamientos que les ayuden a persuadir a los padres y madres a permitir que sus hijos/as crucen las fronteras de género. Nuestros materiales prácticos 1 (“Ayudas para la argumentación en la formación en conciencia de género”) ofrecen algunas ideas sobre cómo abordar las discusiones con los padres sobre la sensibilización de género.

Sin embargo, el trabajo en sensibilización de género con los padres y madres puede ir más allá de las conversaciones que resumimos aquí. Los esfuerzos de los educadores/as en el área de la sensibilización de género serán tanto más sostenibles a largo plazo cuanto más puedan convencer a los padres y madres en favor de una formación en conciencia de género. En el mejor de los casos, los padres y las madres “continuarán” en casa su trabajo en sensibilización de género. Una sesión con los padres y madres que explique el concepto de la formación en conciencia de género o los proyectos de género que tiene planeados, y que les ofrezca la oportunidad de cuestionar sus propias imágenes de hombres y mujeres así como sus temores en este sentido, es un buen punto de partida. Los materiales prácticos 2 (“Carta a los padres y a las madres”) ofrecen una plantilla que puede utilizar para invitar a los padres y madres a una sesión de este tipo, y para prepararla.

Una vez haya invitado a los padres y madres a la sesión, puede introducir el tema “formación en sensibilización de género” con un cuestionario específico. Nuestros materiales prácticos 3 (“Cuestionario para los padres y madres 1”) proporcionan diversas preguntas de género que puede hacer a los padres y madres para entablar un diálogo con ellos.



Además, puede implicar a los padres y madres en su trabajo práctico en sensibilización de género analizando con ellos la cuestión de qué imágenes de niños y niñas prevalecen entre los/as niños/as y qué juegos y actividades género-típicos y género-atípicos practican. Para ello le serán de ayuda los materiales prácticos 4 (“Cuestionarios para los padres y madres 2 y 3”).

Todos los materiales prácticos están disponibles en nuestra página web, www.genderloops.eu. Los materiales han utilizado un vocabulario pensado para padres y madres heterosexuales, pero pueden obviamente ser adaptados a otras realidades.

3.4.2. Trabajando con los padres

Los padres organizan un grupo de reflexión sobre la masculinidad

No es habitual encontrar hombres en la etapa infantil. Apenas hay maestros y los padres son poco visibles en los centros, pocos son los que llevan o recogen a los hijos/as y muchos menos los que participan en reuniones o actividades.

Por otro lado, la presencia de hombres, tanto maestros como padres, es necesaria ya que la perspectiva masculina tiene beneficios positivos para niños y niñas, potencia la diversidad y juega a favor de la consecución de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

La experiencia que describimos en este apartado va en la dirección de conseguir una mayor implicación de los hombres en los centros de infantil, así como iniciar un proceso que les lleve a cambiar sus valores, por ejemplo, respecto al cuidado y atención de los hijos/as.

Los primeros pasos

En nuestro caso la propuesta de organizar un grupo con los padres para reflexionar sobre la masculinidad surgió del profesor de uno de los centros participantes en el proyecto. Este educador, sensible a la necesidad del cambio de los hombres, propuso a los padres de las veintidós familias de su centro reunirse una vez al mes para tratar temas relacionados con la masculinidad y el cambio de los hombres. Nueve padres aceptaron el reto. Se informaron sobre cómo suelen funcionar y qué reglas hay en este tipo de grupos. En la primera reunión invitaron a un hombre que llevaba años participando en grupos de reflexión masculina, y que les dio unas indicaciones básicas.

El problema que puede existir a la hora de implementar este tipo de estrategia en los centros de infantil es la falta de hombres (maestros, directores,...) que impulsen la iniciativa. En este caso se puede animar a algunos de los

padres más visibles y activos, los que participan en las reuniones o actividades o están más implicados en el cuidado de sus hijos. Estos hombres pueden convocar a una reunión al resto de padres y proponerles la creación de un grupo de reflexión sobre masculinidad. Puede ser interesante, en esta primera reunión, contar con el apoyo y asesoramiento de alguna asociación o grupo de reflexión de hombres.

Algunas sugerencias sobre cómo organizar grupos de reflexión de masculinidad²⁰

- Algunos grupos se reúnen una vez al mes, otros dos o más veces. Lo importante es comprender que lo masculino no se puede “deconstruir” en dos o tres sesiones.
- Es mejor hablar por uno mismo, y usar la primera persona singular. Los hombres suelen tener dificultades para hablar de ellos mismos, especialmente de sus emociones y vivencias íntimas. Es interesante probar a expresarlas y escuchar a otros hombres hablar desde sus experiencias.
- Aprenda a escuchar a los otros, incluyendo sus silencios.
- Todos los presentes deben garantizar la confidencialidad para posibilitar la confianza y el intercambio.
- Empezar por presentarse, expresar qué ha llevado a cada cual a la reunión y cuáles son sus expectativas, es una buena forma de comenzar. Por ejemplo, se podría comenzar hablando de uno mismo, de la propia vida, creando un clima de confianza y respeto que permita que surja una relación de intimidad entre varones.
- Habitualmente, los grupos suelen comenzar con las experiencias personales de sus miembros y seleccionan un tema por sesión: la paternidad, la sexualidad, las relaciones entre los hombres, las relaciones con las mujeres, los placeres, el ejército, la homofobia, la violencia, la escuela, la amistad, las relaciones íntimas.... Hay grupos que prefieren partir de la lectura de algún texto, otros de las experiencias personales. Cada grupo debe encontrar la forma en la que se siente más cómodo.

²⁰ Para más información sobre grupos de hombres ver Guillot, P. (2008) Cuando los hombres hablan. Barcelona. Icaria.

Capítulo 4

La igualdad de género como mejora organizacional



En los capítulos anteriores hemos hablado de las razones de poner en práctica un trabajo de sensibilización de género en los centros de educación infantil, y hemos descrito métodos para aumentar la concienciación de género, presentando métodos, ideas y estrategias para el trabajo práctico en este sentido. En este capítulo damos un paso adelante y presentamos diversas estrategias de perspectiva de género con las que

podemos aplicar estrategias de igualdad de género al conjunto de la institución.

El género es parte de lo que sucede a nuestro alrededor, tanto como el aire que respiramos. Las cualidades de género de la vida diaria son tan evidentes que se nos hacen casi invisibles. Por ello, es importante dar un paso atrás y analizar qué sucede a nuestro alrededor. El género tiene consecuencias para el crecimiento, el desarrollo y el bienestar de los/as niños/as. Por ello, los directores de centros de educación infantil tienen la responsabilidad de hacer esfuerzos planificados que tengan en cuenta el género. En este capítulo abordaremos algunas cuestiones clave relacionadas con la capacidad de la dirección para fomentar la sensibilidad de género y la importancia de la planificación, teniendo en cuenta las estructuras del centro de educación infantil. ¿Cómo podemos trabajar de una manera más sistemática cuestiones como el género en el lenguaje? ¿Cómo podemos analizar y garantizar una justa distribución de los recursos en el centro? ¿Cuáles son las características de género del trabajo, de las tareas y del personal del centro de educación infantil? ¿Cómo pueden directores y personal hacer el seguimiento del género en el día a día del centro?



4.1. La ambición de una perspectiva de género

La puesta en práctica de un proyecto concreto de conciencia de género puede ser un punto de partida para un esfuerzo más generalizado, con un enfoque institucional más amplio. Dado que el género suele ser clave en el desarrollo social y psicosocial y la distribución de los recursos, lo ideal es que todos los aspectos de los centros de infantil reflejen pautas de igualdad de género. La igualdad y la conciencia de género deberían aplicarse a niños/as, el personal, la dirección, las relaciones con los padres, la administración y la toma de decisiones, la arquitectura, el material de juegos, etc. Esto significa que habría que levantar cada piedra, examinarla y planificar y ejecutar las medidas apropiadas. Esta ambición es lo que refleja el término perspectiva de género. La UE y los gobiernos nacionales de sus países miembros defienden esta ambición, aunque los recursos no siempre sigan a las decisiones. La UE define la perspectiva de género con las siguientes palabras:

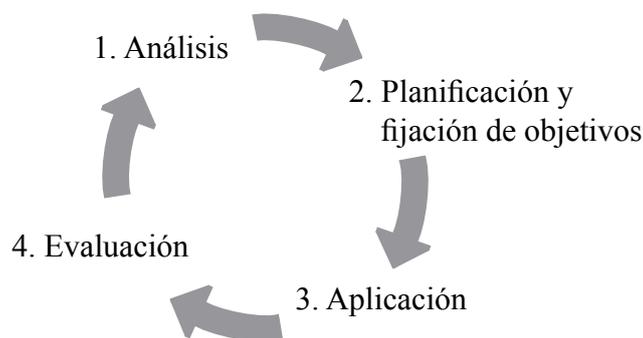
“La integración sistemática de las situaciones, prioridades y necesidades de mujeres y hombres en todas las políticas y actividades, con vistas a promover la igualdad entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta, ya en la fase de planificación, los efectos de dichas medidas sobre las situaciones respectivas de mujeres y hombres durante su puesta en práctica, el seguimiento y la evaluación.”

(Comunicación de la Comisión, COM (96) 67 final del 21/02/96).

4.2. La perspectiva de género en los centros de educación infantil - cinco pasos para el éxito en su implementación

Al trabajar con la igualdad de género, tener un plan es útil por varias razones. Elaborar un plan ayuda a concretizar los resultados que se quieren obtener con el trabajo, y a valorar si el proceso ha satisfecho los objetivos. Al mismo tiempo, el género no es una cuestión que pueda tratarse de forma aislada en un plan y considerarla resuelta: “En febrero nos centraremos en la igualdad de género y los juguetes”.

Como con el desarrollo de la identidad y las cuestiones de clase y origen étnico, los/as directores/as deben estar siempre dispuestos a reconsiderar las implicaciones de género. Una situación puede ser buena y justa en cierto sentido en la actualidad, pero puede no serlo en otro sentido, o puede no serlo mañana.



Pese a todo, la planificación ayuda a obtener un buen proceso. Sea cual sea su envergadura, los proyectos de desarrollo de la perspectiva de género siguen siempre un mismo proceso: (1) fijación de los principales objetivos; (2) análisis y observación, (3) planificación y objetivos detallados de igualdad de género; (4) ejecución; y (5) evaluación. El hecho de concretizar estas fases y elevarlas a un nivel consciente hace posible la reflexión y mejora la calidad del proyecto. Al planificar y poner en práctica proyectos de conciencia de género en centros de educación infantil, vale la pena tener en cuenta este proceso.

A continuación describimos con ejemplos estos cinco pasos para la implementación de la perspectiva de género:

Paso (1) Fijación de los principales objetivos

La definición de perspectiva de género deja claro que el objetivo de un proceso de perspectiva de género es fomentar la igualdad entre hombres y mujeres. Este objetivo general debe concretarse para cada campo o aspecto social, de modo que un proceso de perspectiva de género debería empezar con la fijación de sus principales objetivos.

Ejemplo:

Las organizaciones socias del proyecto Gender Loops acordaron en su primera reunión los siguientes objetivos principales para los centros de educación infantil:

Identidades de género: Ampliar las identidades de género de niños/as, educadores/as y padres.

Recursos: Mejorar la igualdad en la asignación de recursos (por ej., cargos ejecutivos, dinero, tiempo, atención) entre niños/as, educadores/as y padres.

Competencias, conocimientos y sensibilidad de género: Mejorar las competencias, los conocimientos y la sensibilidad de género entre niños/as, educadores/as y padres.

El hombre y las masculinidades: Aumentar el porcentaje de hombres que trabajan en centros de educación infantil.

Diversidad sexual: Visualizar las consecuencias humanas y sociales de la diversidad sexual.

Transversalidad: Tener en cuenta las consecuencias de los múltiples factores que influyen en las relaciones de poder y la formación de la identidad. Factores como el género, la sexualidad, la etnicidad, la clase o la religión deben tenerse en cuenta en conjunto, no separadamente.

Paso (2): Análisis y observación

(La descripción con ejemplos de los pasos 2 a 5 es una aportación de Elli Scambor, Men's Counselling Centre, Graz)

En un segundo paso, se analiza a fondo la estructura de género de la educación infantil. Con la ayuda del denominado método 3R, pueden identificarse las disparidades de género en ámbitos distintos. (Ver Lorentzi y Lundkvist, 1999). El método 3R, desarrollado por la científica sueca Gertrud Åström, es un instrumento de análisis de la estructura de género de las administraciones y organizaciones a tres niveles diferentes. En el primer nivel se obtienen estadísticas de género de "representación". Así, las preguntas que analizan el género son, por ejemplo: "¿Cuántos mujeres y hombres ocupan cargos que implican la toma de decisiones?"; o "¿Cuántos mujeres y hombres se responsabilizan de la implementación de estas decisiones?". En el segundo nivel ("recursos"), el analista estudia la asignación de recursos en administraciones y organizaciones (el tiempo que mujeres y hombres hablan en reuniones, comparación de remuneraciones, etc.). En el nivel "realidad" se lleva a cabo un análisis cualitativo: se trata de exponer y cuestionar las normas y los valores incorporados en las estructuras y prácticas de las autoridades locales, que subyacen a la toma de decisiones y que pueden reforzar la desigualdad de género.²¹

Ejemplo: Análisis de género del modo como niños y niñas utilizan los espacios del centro

Un centro de educación infantil decide analizar cómo niños y niñas usan los espacios disponibles y, para ello, emplea la estructura analítica del método 3R. Así, los educadores/as analizan el comportamiento de los/as niños/as cuando usan los espacios del centro a los niveles de representación, recursos y realidad.

A nivel de representación, por ejemplo, los educadores/as se interesan por la división concreta de niños y niñas en las distintas áreas de juego (rincón de lectura, rincón de las muñecas, rincón de construcción, ...) y por los roles que asumen niños y niñas en sus juegos.

A nivel de recursos, los educadores/as se interesan por el tiempo que niños y niñas pasan en las distintas áreas de juego o en el patio, y por el espacio que niños y niñas tienen a su disposición para llevar a cabo sus actividades. Por ejemplo, ¿qué dimensiones tienen los espacios dedicados a distintos juegos?

21 Nuestra página web ofrece una amplia descripción del método 3R y su implementación, a modo de ejemplo, en centros de educación infantil de Lituania.

Al nivel de la “realidad”, los educadores/as analizan si los grupos de niños y niñas utilizan los espacios de manera diferente y por qué. Los educadores/as tienen en cuenta las normas y valores estereotípicos con los que se encuentran en su trabajo diario: las distintas áreas de juego, ¿están diseñadas con colores diferentes? Los educadores/as pueden preguntarse por qué las áreas de juego se dividen de tal modo que fomentan las actividades género-estereotípicas (rincón de las muñecas o rincón de la construcción): ¿quién juega con muñecas y quién construye? ¿Qué nombres tienen las áreas de juego?

Otras áreas de análisis en los centros de educación infantil podrían ser, por ejemplo: juegos y juguetes, cuerpo y sexualidad, movimiento y deporte, comunicación y superación de conflictos, libros y lenguaje, condiciones institucionales generales y formación del personal, trabajo con los padres, y muchas más.

Paso (3): Planificación y objetivos detallados de igualdad de género

En el tercer paso deben derivarse unos objetivos de igualdad de género concretos y tangibles a partir de los resultados del análisis de género.

Ejemplo: Uso de espacios por niños y niñas

Sigamos con el ejemplo anterior del uso de los espacios. De acuerdo con diversos estudios, niños y niñas utilizan de forma limitada las áreas de juego que ofrecen los centros de educación infantil. Las niñas suelen jugar en grupos pequeños, buscan más el consenso, se sientan en la mesa, pintan y juegan en función del uso asignado a cada espacio. La mayoría de niños juegan en grupos más grandes, se mueven más, ocupan más espacio y transgreden más a menudo que las niñas las reglas de uso de los espacios. (Ver Schneider, 2005.)

Así, los objetivos de igualdad de género en relación al uso de espacios podrían definirse como sigue: el objetivo general podría ser la transgresión situacional de las fronteras de género y, en consecuencia, un ensanchamiento de las oportunidades de niños y niñas para desarrollarse y actuar. Los sub-objetivos en este ámbito podrían ser fomentar que las niñas se muevan más, o una activa implicación de niños y niñas en las tareas del centro de educación infantil (recoger la mesa, limpiar, mover mesas y sillas, etc.). Niños y niñas deberían tener la oportunidad de conocer todas las áreas, incluso las atípicas de su género.

Para posibilitar la búsqueda de la igualdad de género a largo plazo y de manera persistente, deben definirse unos criterios de evaluación de los objetivos de igualdad de género, que los educadores/as puedan utilizar para comprobar si los han alcanzado. Con el ejemplo del uso de espacios, un criterio de evaluación podría ser, por ejemplo: niños y niñas, ¿juegan más a menudo en determinadas áreas de juego, o con materiales género-atípicos?

Paso (4): Ejecución

Si los educadores/as han formulado unos objetivos de igualdad de género, en el cuarto paso pueden desarrollar y poner en práctica medidas concretas para alcanzarlos.

Ejemplo: Uso de espacios por niños y niñas

Para evitar las áreas de juego específicas para uno u otro género y por tanto las clasificaciones género-típicas, algunos centros de educación infantil han implantado áreas de juego libres (sin definir las actividades que deben llevarse a cabo en ellas) o han empezado a guardar los juguetes (muñecas, piezas de construcción, etc.) de forma flexible, por ejemplo, en contenedores con ruedas que pueden moverse libremente.²² Además, a determinadas horas los centros de educación infantil pueden ofrecer “días para los niños” y “días para las niñas”, en los que niños y niñas pueden experimentar con juegos género-atípicos en “espacios vigilados”, y con grupos de niños/as de su mismo género.²³ En Islandia, y en el marco de la pedagogía Hjalli, se eliminaron los juguetes género-típicos, sustituyéndolos por materiales como arcilla, arena, madera y agua, y los espacios se diseñan de forma muy minimalista (por ejemplo, con las paredes vacías).²⁴

Todas estas medidas pretenden abrir a niños y niñas a un espectro más amplio de oportunidades de acción y desarrollo, superando así las restricciones género-típicas.

22 Ejemplo: Fun & Care, 1er centro de educación infantil concienciado en género de Viena.

23 Ver Oficina de Mujeres de la Ciudad de Viena, 2003.

24 Ver Ólafsdóttir, 1996.



Paso (5): Evaluación

El quinto paso de la puesta en práctica de una perspectiva de género consiste en evaluar los objetivos de igualdad de género. Con la evaluación, los educadores/as pueden comprobar si se han alcanzado sus objetivos y, al mismo tiempo, si los resultados continúan presentando desigualdades de género. La evaluación de medidas concretas puede realizarse mientras éstas se están llevando a cabo. Con este propósito pueden emplearse diferentes métodos analíticos.

Ejemplo: Uso de espacios por niños y niñas

Observaciones diarias de cómo niños y niñas utilizan los espacios/ aulas en momentos prefijados. La observación estructurada de las secuencias de juego, mediante el uso de grabaciones en video y/o audio para observar a los/as niños/as en acción desde una cierta distancia, ofrece oportunidades de reflexión. Con la ayuda de un diario, el/la educador/a puede dejar constancia en todo momento de sus pensamientos, planes, experiencias, observaciones y cambios. El enfoque de la investigación de acciones puede utilizarse para ayudar a los educadores/as a considerar su trabajo diario desde el punto de vista de un investigador, analizando sistemáticamente su contexto de trabajo diario desde la perspectiva de un observador situado a una cierta distancia.²⁵ Mediante la puesta en relación de acción y reflexión, surgen nuevas posibilidades de actividades pedagógicas.²⁶

Sin embargo, la evaluación no es el final de un proceso de perspectiva de género. Los resultados de la evaluación nos permitirán elevar las prácticas educativas de conciencia de género a un nuevo nivel, con nuevos requisitos previos.

25 Ver Altrichter & Posch, 2007.

26 Ver Mühlegger, 1999

4.3. Tener en cuenta la imagen que tiene la sociedad de la educación infantil

No sólo los/as niños/as desarrollan una identidad: las instituciones y los centros de educación infantil también lo hacen. Lo importante es saber que la imagen que los padres/madres, el personal, los/as políticos/as, los/as niños/as, los/as abuelos/as y los/as ciudadanos/as tienen de la educación infantil tiene consecuencias reales para lo que la institución ofrece a los/as niños/as. La imagen del entorno de la institución y de las personas que trabajan en ella conforma un marco de las actividades, tareas y recursos necesarios, y también del tipo de motivaciones que deberían tener los/as trabajadores/as del sector. Debe tenerse en cuenta que la imagen y la identidad del centro de educación infantil no son estáticas sino variables.

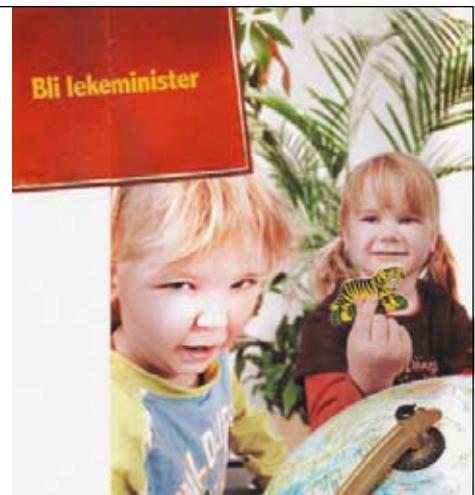
En Noruega, la educación infantil se ha inspirado en la ideología familiar y la organización del hogar. Especialmente en su ideología, los centros de educación infantil parecen basarse en los ideales familiares del pasado. Esto es algo negativo, pues la educación infantil proporciona una formación y unos cuidados cualitativamente diferentes a los que ofrece el seno familiar. También debe subrayarse el impacto negativo que una imagen familiar puede tener en la contratación de nuevos profesores. ¿Por qué dedicar tres años a obtener un título universitario cuando de todos modos uno/a será visto/a como una ama de casa occidental de los años 50? Los ideales de familia de los centros de educación infantil también persisten por el hecho de que los hombres priorizan la carrera profesional, no valoran el trabajo educativo de niños/as como un “auténtico trabajo” y están ausentes del sector.

La identidad de los centros noruegos de educación infantil, inspirada en la familia y el hogar, se forma a partir de numerosas fuentes, muchas de las cuales siguen sin cuestionarse. Por ejemplo, un gran número de centros son casas transformadas, o edificios construidos más o menos como copias de casas familiares. Los/as empleados/as de los centros noruegos se denominaban formalmente “tíos” y “tías” hasta hace poco tiempo; esto ha cambiado, pero etiquetas como “sala de estar”, “cocina” o “jardín” siguen en uso.

Algunos centros de educación infantil han iniciado un proceso de profesionalización, cambiando esas “denominaciones y vestigios hogareños” y adoptando etiquetas más apropiadas para una institución educativa. Estos centros están cambiando estas denominaciones y su aspecto interior y exterior para asemejarse a instituciones educativas, y no a hogares. Por ejemplo, ya no tienen flores y cortinas en las ventanas, ni manteles en las mesas. En sí mismos estos nombres y objetos tienen una importancia menor, pero los debates y la resistencia que acompañan a estos cambios suelen reflejar una conexión con las relaciones profesor/a – niños/as. Las tareas tradicionales de la mujer en el hogar, ¿dominan o no las actividades del centro? Los distintos papeles de los trabajadores masculinos y femeninos en el centro de educación infantil y en la sociedad, ¿son una proyección de los del hogar?

El cambio de las “denominaciones y vestigios hogareños”, adoptando denominaciones y contenidos de índole educativa, constituye una estrategia para des-generizar y des-familiarizar la identidad de la formación infantil, pasando de “parvularios” a auténticos “centros de educación infantil”.

“Conviértete en un/a ministro/a del juego y los juguetes”



Con el objetivo obvio de no estrechar el alcance y la importancia de la educación infantil, un centro universitario de Noruega, el DMMH de Trondheim, ha adoptado un enfoque similar para atraer a futuros profesores de infantil. El folleto del centro (2007) invita a la gente joven a convertirse en ministros del juego y los juguetes, amantes del arte y de la paz, subrayando así la importancia social y los aspectos humanos del trabajo de los profesionales de la educación infantil.

La des-familiarización/ profesionalización como estrategia de perspectiva de género

- Piense en cómo los distintos entornos de los centros de educación infantil perciben las tareas y contenidos de éstos (padres, vecinos, futuros trabajadores, colaboradores, etc.)
- Los centros de educación infantil, ¿se promueven como una de las instituciones más importantes de la sociedad? ¿promueven también unas tareas apasionantes y atractivas para jóvenes de ambos sexos, futuros trabajadores del sector? ¿Qué hace falta para convencer a padres/madres de ambos géneros de que “me hubiera gustado trabajar aquí” si la historia hubiera sido un poco diferente?
- Insista en que le traten como a un/a profesor/a, no como a una “tía” o un “tío”, y explique por qué.
- Revise las informaciones y materiales del centro de educación infantil, comprobando que subrayen la profesionalidad de la institución.
- Compruebe que el personal, con sus ropas y as-

pecto en las reuniones con los padres, por ejemplo, transmite el respeto a la profesión que ésta merece.

- Introduzca los cambios necesarios en el diseño interior del centro, de modo que parezca una institución educativa y no un hogar familiar.
- Cambie los nombres de las actividades y las denominaciones empleadas en el centro. Utilice denominaciones educativas, no propias del hogar.



4.4. Facilitar el acceso a actividades y objetos a ambos géneros

Las oportunidades de juego de niños y niñas, independientemente de cual sea su sexo, constituyen una de las cuestiones clave a la hora de valorar la conciencia de género en un centro de educación infantil. Una investigadora noruega, Nina Rossholt, critica a padres y profesores por estrechar las oportunidades de movimiento de niños y niñas al fomentar el uso y el juego con determinados objetos. Rossholt propone centrarse en los espacios del centro de educación infantil en un sentido concreto, no sólo simbólico.

Empiece formulando preguntas como: ¿Cómo usan niños y niñas el interior y el exterior del centro? El jaleo del rincón de las almohadas, ¿es un juego predominantemente de los niños? El rincón de las muñecas, ¿lo usan sobre todo las niñas?

Los aspectos físicos y culturales de los espacios tienen consecuencias para los retos corporales y de lenguaje que esos niños/as afrontarán en sus actividades diarias. Tiene un especial interés el modo como espacios y materiales se presentan en lo relativo al movimiento y “el cuidado”. (1) Movimientos como escalar, correr, patinar... pueden fomentar el desarrollo de los roles de género tradicionales, para ambos sexos; en cambio, facilitar movimientos como el baile u otras actividades ayuda a reforzar la amistad. Por su parte, los juegos asociados con (2) el “cuidado” (de bebés, de la casa...) pueden ampliarse, de modo que ambos sexos aprendan que pueden hacer las mismas cosas recibiendo el mismo reconocimiento por ello.

Los nombres de los espacios indican qué juego jugar en cada lugar. No hay reglas automáticas en este campo, ¿pero no estaría bien decorar los espacios de modo que lo que se ofrece a niños y niñas no esté tan limitado? La tarea consistiría en renombrar y reestructurar los espacios del centro, abriendo así el repertorio tradicional de género de los/as niños/as. Es importante tener en cuenta qué materiales se presentan en el interior y en el exterior, y de qué manera se presentan. ¿Y si se abre un espacio para el movimiento? ¿Y un espacio restaurante (en lugar de un rincón de cocina)? ¿Y una habitación de “sueños personales” (con distintos materiales abiertos, que ayuden a vivir unas fantasías totalmente diferentes)?

Un centro de educación infantil utiliza excursiones por el bosque en su trabajo pedagógico. Uno de los objetivos es ofrecer a niños y niñas las mismas oportunidades y

experiencias, centrándose en el desarrollo del movimiento, del control corporal y del lenguaje de los/as niños/as. En lugar de dividirlos en grupos separados por géneros, el centro divide a los niños en función de su nivel de competencias. La experiencia hasta ahora muestra que niños y niñas se interesan por dominar todo tipo de actividades, y todos escalan y se aventuran en terrenos inexplorados.

Rossholt, Nina. 2006: AN INSPIRATIONAL TEXT about gender equality in the pedagogical work in the ECEI. Ministerio de Educación e Investigación. Sólo en noruego.

4.5. Un punto de vista externo

Dado que el género muchas veces es invisible a nosotros mismos, puede ser una buena estrategia introducir un punto de vista externo que analice las prácticas y al propio centro de educación infantil. A menudo, directores y personal identifican algo que no les satisface que está relacionado con el género, y se preguntan qué hacer. Por ejemplo, pueden pensar que algunos niños son ruidosos y problemáticos, que algunas niñas son complicadas y antisociales, o que siempre dicen “no” a los niños.

En la mayoría de los casos puede ser de ayuda contar con el punto de vista de un profesional competente en cuestiones de género: puede tratarse de un/a investigador/a, un/a consultor/a de organización, un/a profesor/a o un/a asesor/a, que observará y dará respuestas. Quizá encuentre otros aspectos de la vida en el centro más acuciantes. Se trata de una oportunidad para el diálogo sobre qué está sucediendo y qué hacer al respecto.

No se trata sólo de contratar a un/a experto/a y darle una tarea. Se trata de estar abiertos a puntos de vista distintos sobre los/as niños/as, el profesorado, la dirección y el centro. Muchas personas y grupos que pueden tener algo que aportar a una perspectiva de género se relacionan habitualmente con los centros de educación infantil: visitas de estudiantes, padres de ambos sexos, abuelos/as, profesores/as que se incorporan desde otros centros “A menudo será útil tener una mentalidad abierta y aprovechar estas oportunidades.”

4.6. Estrategias de promoción para aumentar la proporción de personal masculino

Si como director/a de un centro de educación infantil desea que más hombres trabajen en su centro, centre sus esfuerzos en 4 áreas: 1) identifique las razones de la necesidad de más personal masculino; 2) sea consciente de la situación del personal masculino en los centros de educación infantil; 3) esfuerzos prácticos de contratación; y 4) recursos e infraestructura.

En Noruega, que emprendió hace tiempo una iniciativa para contratar más personal masculino, el descubrimiento más destacado es la importancia de los esfuerzos de cada director/a de centro, los/as propietarios/as del centro y los municipios. En 1997, el Ministerio de Niños/as e Igualdad de Género incluyó entre sus prioridades la contratación de personal masculino por parte de los centros de educación infantil. En la actualidad, está claro que algunos municipios (Asker, Fredrikstad, Bergen) y centros de educación infantil, entre ellos los basados en la naturaleza y los que Kanvas posee y gestiona, son los que más éxito han tenido en la contratación de personal masculino (Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008-2010), debido sobre todo a su trabajo consciente y orientado a objetivos en relación a las 4 áreas prioritarias mencionadas más arriba.

1. Razones de la necesidad de más personal masculino

Preguntar al director/a de un centro de infantil el porqué de la necesidad de contar con más personal masculino puede parecer carente de sentido. Tanto como preguntar sobre la necesidad de más mujeres, o de más personal. Sin embargo, dado que la contratación de personal masculino requerirá un esfuerzo adicional, y que los padres, el personal de cada centro, los municipios y otras partes deberán interesarse en el proceso y será necesario persuadirles para participar, resulta totalmente necesario abordar y tratar dicha pregunta.

Nuestra experiencia nos dice que el hecho de que los centros cuenten con personal masculino constituye una gran oportunidad para visualizar y trabajar las cuestiones de género. Pero los frutos de los profesores masculinos no crecen por sí solos, del mismo modo que una mujer empresaria, per se, no facilita la conciliación de la vida familiar con la de la empresa. El hecho de “simplemente incorporar a los hombres” podría resultar en una división del trabajo por géneros similar a la existente en el resto de la sociedad, de modo que los hombres se encargarían de la disciplina, la carpintería y las actividades masculinas

tradicionales, mientras que las mujeres se encargarían de los cuidados, de preparar la comida y de los trabajos sociales. El hecho de que un centro de infantil cuente con más personal masculino no es un criterio de calidad por sí mismo. Aun así, la ausencia de personal masculino transmite a los/as niños/as un mensaje muy potente: los hombres no están en el sector porque se dedican a cosas más importantes.

Muchas veces, los medios de comunicación justifican con frases vacías la necesidad de más personal masculino en los centros de educación infantil. En este sentido, sería deseable partir de las investigaciones existentes (pese a sus limitaciones) a la hora de expresar ideas sobre esta cuestión.

2. Conocer la situación de los hombres en los centros de educación infantil

Para lograr aumentar el personal masculino de los centros de educación infantil, sus responsables deben conocer y emplear sus conocimientos sobre la situación de los hombres en el sector. Estamos hablando de conocimientos sobre por qué el empleo de personal masculino puede resultar difícil (tanto la incorporación de los hombres como su mantenimiento en el sector). Los responsables y el personal de los centros deben ser conscientes del poder y la influencia de las mujeres en los lugares de trabajo debido a su género. No menos importante es conocer qué hace interesante el trabajo en el sector para los hombres que trabajan en él, y si esos mismos factores pueden aumentar el atractivo de esta ocupación para otros hombres.

El uso práctico de estos conocimientos implica unos esfuerzos adecuados, pero también concienciación, reflexión y cambios en el personal (de ambos géneros). Por ejemplo, si muchos trabajadores masculinos de los centros tienen problemas por el mero hecho de ser hombres, entonces actúan como “portadores de género”, mientras que los demás trabajadores (las mujeres) se perciben como neutrales en cuanto a género. Para evitar la alienación de los hombres, y darles la oportunidad de ser simplemente humanos, los directores deberían facilitar el trabajo conjunto de ambos géneros. Siendo una minoría de género en los centros de educación infantil, muchos hombres viven una especie de aislamiento social en sus entornos de trabajo. Una estrategia para superar este problema consiste en que los responsables de los centros y los propios trabajadores afectados creen redes de hombres que viven situaciones similares, de modo que se apoyen mutuamente.

Puede leer más sobre estas barreras al empleo de personal masculino en centros de educación infantil, tal como las ha vivido la experta y directora de centro Pia Friis,

en: INSPIRATIONAL PUBLICATION about men in early childhood centers. Ministerio de Educación e Investigación, 2006. Friis analiza las barreras tanto en los hombres como en los centros de educación infantil como institución.

3. Iniciativas prácticas de contratación

Empezar a formarse como futuros profesores (de centros de educación infantil) o trabajar en un centro de educación infantil suele ser algo fuera de lo normal para la mayoría de jóvenes u adultos de sexo masculino. Sin embargo, esto no significa necesariamente que no estarían interesados en estas ocupaciones, o capacitados para desarrollarlas, si surgiera la oportunidad. Por tanto, el responsable de un centro de educación infantil que quiera más personal masculino no puede limitarse a esperar que aparezcan los hombres. Tiene que realizar esfuerzos concretos y visibles para atraerles, usando para ello las plataformas que usan los hombres. Distintos tipos de acciones con objetivos diferentes pueden ser apropiados en este sentido. Dado que los hombres suelen afrontar problemas específicos para mantenerse en estas ocupaciones a largo plazo, las iniciativas para “retener” al personal masculino también serían apropiadas.

- Promover el centro de educación infantil a través de un uso activo de los medios de comunicación.
- Centrarse en las ventajas comparativas del centro dirigiendo los esfuerzos hacia aquellos factores que resultan atractivos a los hombres.
- Elaborar anuncios de vacantes que atraigan a los hombres.
- Utilizar las normas sobre tratamiento preferente en los anuncios de trabajo y en el propio empleo.
- Solicitar estudiantes masculinos en prácticas.
- Contratar jóvenes de sexo masculino con experiencia laboral en la formación primaria/ secundaria.
- Solicitar jóvenes de sexo masculino en prácticas como futuros trabajadores sociales/ de la infancia.
- Facilitar el uso de redes de hombres en los centros de educación infantil.
- Introducir la cuestión en la lista de prioridades del municipio.

(Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnskoleopplæring 2008-2010. Kunnskapsdepartementet. 2008)

Puede leer más sobre las recomendaciones de la experta y directora de centro Pia Friis para el sector de la educación infantil en: INSPIRATIONAL PUBLICATION about men in early childhood centers. Ministerio de Educación e Investigación, 2006. Friis describe una gran variedad de acciones, entre ellas algunas de las citadas.

4. Recursos e infraestructura

El trabajo para contratar a más personal masculino en los centros de educación infantil requiere de un programa y del uso de recursos a largo plazo. Muchas de las cuestiones implicadas también requieren que los responsables y el personal de los centros reevalúen sus propios puntos de vista. Pero para un centro de educación infantil puede ser difícil emprender a solas un proceso a largo plazo como éste. En Noruega, el Ministerio de Niños/as- e Igualdad, y más tarde el Ministerio de Educación, ofrecen una infraestructura y financiación para estos esfuerzos de contratación de personal masculino en el sector. La siguiente lista relaciona algunas aportaciones importantes que se han realizado en el marco de este programa gubernamental, y que sirven como una lista de la infraestructura y los recursos que precisarían los centros de educación infantil en este contexto.

- Fijación centralizada del objetivo de lograr un 20% de hombres en los centros de educación infantil, e iniciativas para que municipios y centros de educación infantil hagan suyo este objetivo.
- Congresos nacionales anuales sobre igualdad, para la puesta en común de experiencias relacionadas.
- Apoyo a redes locales y regionales de hombres que trabajan en centros de educación infantil.
- Página web nacional para hombres que trabajan en centros de educación infantil (www.mibnett.no).
- Folleto sobre cómo contratar y retener al personal masculino en los centros de educación infantil.
- Premio anual a la Igualdad de Género del Ministerio de Educación. El premio se ha concedido a distintos agentes que han contribuido al empleo de más personal masculino en el sector.
- 4 proyectos de I+D cuyo principal objetivo es aumentar el personal masculino de los centros de educación infantil, financiados total o parcialmente a través del plan.
- Creación de grupos de trabajo regionales, encabezados por un responsable regional encargado de elaborar planes a nivel regional y de distribuir recursos para fomentar el empleo de personal masculino en el sector. Estos responsables regionales también organizan actividades por su cuenta, como viajes de estudio, conferencias, eventos sociales, etc.
- Plan de acción con actividades relacionadas con el empleo de personal masculino por parte de los centros de educación infantil, las guarderías y los centros de formación de profesorado de 12 municipios.

(Kunnskapsdepartementet 2008. Sluttrapport fra Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2003-2007)

En 1996, al iniciarse el programa noruego, los centros de educación infantil daban empleo a unos 3.500 hombres, aproximadamente el 7% del personal total. En 2007 el personal masculino ascendía a unos 7.000 trabajadores, o el 9% del personal de los centros de educación infantil. (Statistisk sentralbyrå). El aumento en cifras absolutas es del 100%, pero es marginal en términos porcentuales. El personal total del sector ha aumentado significativamente, y proporcionalmente se ha contratado a tantos hombres como a mujeres. Así, estas cifras son difíciles de valorar. En tiempos de prosperidad con bajo desempleo, los trabajadores masculinos no se han visto obligados a intentar introducirse en nuevas ocupaciones no tradicionales. Pero como ya hemos mencionado, si se analiza detenida e individualmente cada centro, pueden descubrirse grandes discrepancias entre aquellos cuya política de contratación de personal masculino ha tenido éxito, y aquellos que han fracasado en este objetivo.



Bibliografía

- Abril, Paco; Blasi, R. y Romero, Alfons (2008) Cuidar: una manera de vivir. Experiencia coeducativa de centro. *Aula de Innovación Educativa*, nº 176, Diciembre 2008.
- Åström, Gertrud 1998. "Kommuner med känsla för jämställdhet", en Genus i praktiken på hans eller hennes villkor? Jämställdhetsarbetarnasförening (sólo en sueco).
- Blank-Mathieu (2002): Kleiner Unterschied große Folgen? Geschlechtesbewusste Erziehung in der Kita, München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Boulet, Gwenaële et al (2006) Niños y niñas, Madrid: San Pablo.
- Cremers, Michael; Mauz, Elvira; Puchert, Ralf (2008). En: Kompetenzzentrum Technik, Diversity und Chancengleichheit e.V. (Hrsg., 2008): So gelingt aktive Jungenförderung -Neue Wege für Jungs startet Netzwerk zur Berufs- und Lebensplanung. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung der Pilotphase 2005-2007
- Funke, Cornelia/ Meyer, Kerstin (2003): Käpten Knitterbart und seine Bande, Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Gender Loops (2007) - Erste Auswertungsergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung zur Umsetzung von geschlechtsbezogenen Unterrichtsangeboten und Strategien zur Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen, Frauen, Jungen und Männern in der Erzieher-Innenausbildung.
- González, A.; Lomas, C. (Coord) (2002) Mujer y educación, Barcelona, Graó.
- Guillot, P. (2008) Cuando los hombres hablan. Barcelona. Icaria.
- Kruse, Anne-Mette (1996): Single-Sex Settings: Pedagogies for Boys and Girls in Danish Schools. En: Murphy, P Gipps, C (Ed.) Equity in the Classroom: Towards Effective Pedagogy for Boys and Girls. Falmer Press, Londres.
- Linda de Haan/Stern, Nijland (2004): Rey y rey. Barcelona: Serres.
- Lobato, E. (2005) : Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. C & E: Cultura y Educación. Vol. 17, nº 2. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Lorentzi, Ulrika/ Lundkvist, Helén (2001): Just Progress! Applying Gender Mainstreaming in Sweden (Ministerio de Integración e Igualdad de Género de Suecia, material informativo N1052). Estocolmo: Ministerio de Industria, Empleo y Comunicaciones. En Internet: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/01/80/97/1b1a8bae.pdf> (acceso realizado el 30/12/2007).
- Moreno, Montserrat (1993) Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela, Barcelona:Icaria.
- Mühlegger, Gerda (1999). Aktionsforschung im Rahmen von Fortbildungen zum Thema Geschlechtssensible Pädagogik". Viena.
- Ólafsdóttir Margrét Pála: Kids are Both Boys and Girls in Iceland. En: Women's Studies International Forum, Vol. 19, No. 4, 1996, 357-369.
- Rodríguez Martínez, Carmen (Coord.) (2006) Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo, Madrid: Akal.
- Rohrmann, Tim (2008): Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen: Barbara Budrich.
- Romero, Alfons (2006), "La diversitat ignorada: escola i diversitat sexual", a FEP.net, Revista Digital de la Facultat d'Educació i Psicologia, UdG, núm. 3, <<http://www.udg.edu/fep/fepnet/fepnet03/Romero.pdf>>
- Romero, Alfons; Abril, Paco (2008) "Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil" en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 11(3).
- Santos Guerra, M.A. (Coord.) (2000): El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar, Barcelona:Graó.
- Subirats, M.; Brullet, C. (1988) Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. Tomé, A. (2007): Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación. Barcelona. Octaedro.
- Strätz, Rainer/ Demandewitz, Helga (2005): Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Vega Navarro, A. (2005): ¿Qué nos separa y qué nos une? Intentando una respuesta integradora. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, nº 19. p.53-62. Madrid.
- Walter, Melitta (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung, München: Kösel Verlag.

La Equidad de Género empieza en los centros de primera infancia!

En esta publicación de Gender Loops encontrará recursos probados en diversos centros, metodologías, proyectos e instrumentos analíticos que pueden apoyar la sensibilización de género y las estrategias de equidad en los centros de educación infantil. Con la ayuda de estos recursos podrá utilizar métodos simples y claros que mejorarán la sensibilización de género en su lugar de trabajo.

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

