

Hacia unas Competencias Coeducativas en Educación Infantil para la formación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

Towards Coeducational Competences in Early Childhood Education for teacher training from the Didactics of Social Sciences

Ainhoa Resa Ocio / Laura Lucas Palacios (*) / Rocío Diez Ros

Resumen

Coeducación implica replantear todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y requiere un marco concreto de aplicación y evaluación. Contamos con desarrollo normativo, recursos y materiales en la materia, sin embargo, la escuela sigue reproduciendo sexismos. La Didáctica de las Ciencias Sociales incluye las competencias, saberes y estrategias óptimas para la coeducación; además, la etapa de Educación Infantil es clave en el proceso de socialización sin sesgos de género. Por todo lo expuesto, en esta investigación se analiza el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, para identificar en qué medida la actual reforma educativa, basada en el aprendizaje competencial, garantiza una práctica escolar libre de sexismos. Se concluye con las siete competencias coeducativas básicas desde las que seguir desarrollando el marco.

Palabras Clave: Enseñanza de las Ciencias Sociales, Educación inclusiva, Formación de docentes de preescolar, Competencias Sociales, Programas de enseñanza.

Abstract

Coeducation implies rethinking the entire teaching-learning process, and requires a concrete framework for implementation and evaluation. We have normative development, resources, and materials on the subject; however, schools continue to reproduce sexism. The Didactics of Social Sciences includes the competences, knowledge, and optimal strategies for coeducation. Furthermore, the Early Childhood Education stage is key in the process of socialisation without gender biases. For all of the above reasons, this research analyses Royal Decree 95/2022, of 1 February, which establishes the organisation and minimum teaching requirements for Pre-school Education, in order to identify the extent to which the current educational reform guarantees a school practice free of sexism. It concludes with the seven basic co-educational competences from which to further develop the framework.

Key words: Social Sciences Education, Inclusive Education, Preschool Teacher Education, Social Competencies, Social Sciences Teaching, Instructional Programmes.

1. Introducción

El objetivo de la escuela coeducadora es la eliminación de estereotipos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños, comprendiendo

* Universidad de Alicante, laura.lucas@gcloud.ua.es, ORCID: 0000-0002-7214-181X, autora de correspondencia / corresponding author

Resa, A., Lucas, L., & Diez, R. (2023). Hacia unas Competencias Coeducativas en Educación Infantil para la formación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Clio. History and History Teaching*, 49. DOI: <https://doi.org/10.26754/ojs.clio/clio.2023499540> - / Recibido 14-07-2023 / Aceptado 15-12-2023

la relevancia de las diferencias sociales y sexuales por razón de género, y consciente de la necesidad de incorporar valores culturales y prácticas tradicionalmente asociadas a mujeres (Instituto de la Mujer, 2008). En las dos últimas décadas del siglo XX, son numerosas las investigaciones (Bian et al., 2017; Díaz de Greñú y Anguita, 2017; UNESCO, 2019) que explican cómo se reproducen los sexismos en la escuela e indican las áreas y estrategias básicas de la coeducación: acabar con la construcción de la forma androcéntrica del conocimiento y de los usos sexistas del lenguaje, así como su reflejo en los materiales didácticos; la persistencia de relaciones escolares y sociales construidas desde los estereotipos de género, o tomar conciencia de la importancia del curriculum oculto para poder trabajarlo y compensar las desigualdades de la socialización diferenciada por género.

Si bien es cierto que la coeducación es una competencia transversal que debe afectar a todas las áreas curriculares, es al área de la Didáctica de las Ciencias Sociales a quien le corresponde asumir un compromiso mayor en lo que a la coeducación se refiere. Como es sabido, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene como principal finalidad educativa la socialización del niño y de la niña en sus primeras etapas educativas y la formación de ciudadanía en las etapas superiores. Sin embargo, sorprende la escasa representatividad que tienen palabras como coeducación, igualdad o equidad en la enseñanza de las distintas asignaturas o áreas curriculares que forman parte de su ámbito.

En este contexto, el presente artículo tiene como finalidad analizar el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, para identificar en qué medida son recogidas y desarrolladas las competencias coeducativas que puedan garantizar una práctica escolar libre de sexismos.

1.1. Un marco competencial coeducativo en la Didáctica de las ciencias Sociales para Educación Infantil

Actualmente, nos encontramos en un momento de la historia de la coeducación en el que contamos con un marco normativo muy desarrollado (Resa, 2023). Prueba de ello es que se han incorporado al ordenamiento jurídico las recomendaciones internacionales para coeducar, siendo la igualdad de género un principio inexorable. La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, exponen la obligatoriedad de introducir formación específica en la formación inicial y permanente del profesorado. Del mismo modo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación “adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual” (LOMLOE, 2020). Sin embargo, son muchas las investigaciones que demuestran que el sistema educativo español presenta

resistencias en cuanto a la integración de la perspectiva de género (Ballarín, 2017; Ortega y Pagés, 2018; Díez et al., 2016). Una de las principales causas de esta falta de materialización de los preceptos normativos en la realidad de aula es la escasa formación que el profesorado en formación inicial recibe de coeducación (Muñoz et al., 2019; Rausell, 2021).

En 2018 el topic “Gender equality academy and dissemination of gender knowledge across Europe” nos recordaba que “la igualdad de género no es solo una cuestión de justicia social, sino que afecta al propio rendimiento de la docencia y de la investigación”¹. Por eso, es tan importante definir un marco de competencias docentes coeducativas (CDCo), que nos permita integrarlas de una manera sistematizada en los procesos formativos del profesorado, así como, llegado el momento, la acreditación de los diferentes niveles competenciales que se hayan definido. El Consejo de Europa (2018, p. 11) propone un modelo en competencias de cultura democrática:

[...] que sea útil para la toma de decisiones y la planificación dentro del contexto educativo, y que ayude a empoderar a los jóvenes como agentes sociales autónomos [...] dentro del marco proporcionado por las instituciones democráticas y respetando los derechos humanos.

Como explicábamos en líneas anteriores, las Ciencias Sociales son las encargadas de la educación para la ciudadanía; por ello, adquirir competencias con perspectiva de género en Ciencias Sociales supone asumir que las categorías analíticas utilizadas y que nos han llevado a entender las sociedades (sustentando nuestras concepciones y llevándonos a emitir juicios) no tenían en cuenta la perspectiva de género (Lucas-Palacios y García-Luque, 2023). Nos hace conscientes de que los constructos sociales son fruto de un tiempo y un espacio y que, por tanto, siempre tenemos que contextualizar; de que, aparte del androcentrismo epistémico, existe aún hoy un eurocentrismo científico que debemos tener presente cuando trabajamos Ciencias Sociales.

El objetivo principal de la Educación Infantil es formar a infancias autónomas, imaginativas y críticas, con identidad propia. No obstante, el aprendizaje temprano de las categorías de género a la edad de los cinco años (Baker et al., 2016; Bien et al., 2017; Halim et al., 2013) condiciona sus actitudes y capacidades. Con el fin de romper este modelo de socialización diferencial de género perpetuado en las escuelas a través del proceso de reproducción simbólica del sistema, es importante que el alumnado del Grados de Maestra y Maestro en Educación Infantil tenga claras cuáles son las competencias coeducativas que tienen que adquirir desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

¹ https://commission.europa.eu/research-and-innovation_en

Por todo ello, y dada la importancia que tienen los currículos educativos a la hora de poner en valor los contenidos necesarios que deben adquirir nuestros estudiantes para llegar a ser una ciudadanía crítica, hay una serie de cuestiones sobre este tema que requieren de una reflexión: ¿Estamos educando una ciudadanía libre, igualitaria y equitativa? ¿Es el currículo escolar una herramienta de jerarquización y legitimación de desigualdad? ¿Son los contenidos curriculares -explícitos y ocultos- apropiados para educar en igualdad? Así mismo, para responder a estas preguntas de investigación se formularon los siguientes objetivos:

- Conocer desde una perspectiva cualitativa la presencia o no de aspectos metodológicos y conceptuales relacionados con la coeducación.
- Definir variables que expliquen la presencia o ausencia de la coeducación en el área de las Ciencias Sociales.
- Proponer las competencias coeducativas que el profesorado en formación inicial debe de adquirir a lo largo de su formación.

2. Metodología

Como decíamos en líneas anteriores, la finalidad de esta investigación es definir un marco de competencias coeducativas evaluables y específicas para el profesorado de Educación Infantil. De forma que se opta por un posicionamiento metodológico cuantitativo-cualitativo, ya que el fin es conocer el tratamiento explícito que los textos curriculares hacen de la coeducación para después pasar a su interpretación y análisis en cada caso concreto. Inicialmente, estamos ante un diseño de investigación proyectado cuyos fundamentos y estructura se plantean previamente a la puesta en marcha de la investigación (Martínez, 2013), basándonos en la teoría científica y en estudios anteriores como los de Díez-Ros et al. (2020); Rebollo-Catalán et al. (2021) y Resa (2021). Sin embargo, también en consonancia con la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss donde se establece que, desde un enfoque inductivo, la inmersión de los datos sirve para identificar las convergencias, elucidar los conceptos y los puntos de vista esenciales y descubrir sus afinidades y asociaciones (Elliot, 1990), surgiendo así las categorías emergentes. Por ello, llevaremos a cabo una investigación fundamentada en la metodología de análisis y comparación de contenidos (Piñuel, 2002). En nuestro caso, las categorías de análisis son apriorísticas pero las subcategorías surgen del levantamiento de referencias significativas a partir de la propia indagación para después proponer las competencias coeducativas que serían deseables.

2.1. Muestra

La muestra que conforma nuestra investigación está formada por el texto legislativo que rige actualmente la Educación Infantil en el territorio español, concretamente: el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las

enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Se ha utilizado esta muestra porque es el texto que organiza los diferentes aspectos que componen el marco legislativo en la Educación Infantil, de manera que todo lo que queda recogido en él se debe desarrollar en los siguientes niveles de concreción curricular, hasta llegar a las aulas.

2.2. Instrumentos de análisis

Para el análisis y la comparación de contenidos se diseña una tabla de categorías de análisis que se fundamenta en la bibliografía científica mencionada en la introducción y en estudios previos anteriormente citados. Este instrumento ha sido validado por tres investigadoras que son expertas en género y coeducación y que actualmente forman parte del proyecto SIMONE PID2021-122206NB-I00. Las tres variables de análisis son:

- ¿qué enseñar de coeducación? Esta variable se refiere a la transversalización de género en los saberes básicos, contenidos, competencias y otros elementos susceptibles de aprendizaje incluidos en el currículom oficial de Educación Infantil.
- ¿cómo enseñar coeducación? Esta segunda variable de análisis hace alusión a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, distribuciones espaciales y temporales, evaluación, herramientas y materiales didácticos; y la aplicación en los mismos de los principios definidos por las pedagogías feministas.
- ¿para qué enseñar coeducación? La última variable de análisis se centra en los objetivos y finalidades de la educación establecidos por la normativa oficial que regula la etapa de Educación Infantil.

Cada variable de análisis, así como sus indicadores fueron codificados en unidades de información analizables en el software informático Atlas.ti en su versión 23. Seguidamente se realizó un análisis de frecuencias con el fin de agrupar cada unidad y poder clasificarlas para su análisis e interpretación (tabla 1).

Variables de análisis	Indicadores	Descriptoros	Códigos Atlas.ti
¿Qué enseñar? Q1	Teorías sexo-género	Identificar los estereotipos de género en que se basan las desigualdades por género.	Q1.1
	Genealogías feministas	Incluir los saberes que históricamente se han asociado al género femenino al saber científico (folclore, tradiciones orales, etc.).	Q1.2

	Alfabetización ecosocial	Poner todas las herramientas del sistema tecnócrata y del progreso al servicio de la vida y no del capital.	Q1.3
	Pacifismo	Desarrollar la afectividad y la oposición a la violencia.	Q1.4
	Afectivo-sexual	Construir el esquema corporal y la identidad de manera positiva compensando las desigualdades existentes en la socialización diferenciada por género. Alejarse de la construcción de la masculinidad tradicional, compensar la educación emocional sesgada por género.	Q1.5
	Nuevos lenguajes inclusivos	Utilizar lenguajes inclusivos y no sexistas: lectoescritura, imágenes, performativos, simbólicos, gestuales, etc.	Q1.6
¿Cómo enseñar? Q2	Transversalidad	Romper con las dinámicas y prácticas tradicionales de la escuela, permitiendo identificar desigualdades en el currículum oculto.	Q2.1
	Espacios no sexistas	Garantizar que los centros supongan espacios seguros y no sexistas.	Q2.2
	Cooperativo-relacional	Fomentar la participación y la dimensión cooperativa entre el alumnado y el profesorado.	Q2.3
	Vivencial-Emocional	Producir cierto impacto en la vida del alumnado y del profesorado. Dar lugar a una modificación clara de conductas y mentalidades.	Q2.4
	Resolución de conflictos	Sensibilizar, prevenir y luchar contra todo tipo de violencia: género, racial, especie, etc.,	Q2.5
	Antiespecistas y ecologistas	Partir del conocimiento y observación del entorno.	Q2.6
	Justicia social	Transformar las dinámicas y realidades sociales desiguales y discriminatorias. Reconocer los derechos de la infancia.	Q3.1

¿Para qué enseñar? Q3	Convivencia pacífica con el medio social y natural	Fomentar relaciones basadas en la paz, el diálogo y la no violencia. Establecer relaciones de respeto hacia la naturaleza, los seres vivos y los derechos de los animales, así como a otros colectivos humanos. Prevenir y erradicar las violencias machistas.	Q3.2
	Desarrollo identitario pleno	Adquirir identidades, tanto individuales como colectivas, desde su carácter relacional e interseccional.	Q3.3

Tabla 1. Variables de análisis según su naturaleza, indicadores y descriptores sobre el análisis coeducativo del Real Decreto y Decretos autonómicos.

3. Resultados

Dado que estamos ante una investigación inicial hemos determinado seleccionar como objeto de estudio únicamente el Real Decreto estatal que regula las enseñanzas mínimas en Educación Infantil. Nuestra intención es, tras este trabajo, continuar ampliando el análisis al resto de los decretos autonómicos.

Los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la búsqueda de referencias o acotaciones a las subcategorías de análisis diseñadas quedan recogidos en la tabla 2.

Grupos de códigos	Código	Número de acotaciones	Total de acotaciones por grupos de códigos
Q1	Q1.1	13	133
	Q1.2	19	
	Q1.3	30	
	Q1.4	16	
	Q1.5	37	
	Q1.6	18	
Q2	Q2.1	15	106
	Q2.2	12	
	Q2.3	14	
	Q2.4	15	

	Q2.5	7	
	Q2.6	12	
Q3	Q3.1	22	77
	Q3.2	25	
	Q3.3	30	

Tabla 2. Unidades de información encontradas por cada categoría y subcategoría de análisis.

Este ejercicio de identificación en el currículo acerca de dónde se ubican las unidades de información analizadas ofrece una serie de lecturas realmente interesantes: el hecho de que el mayor número de referencias se relacionen con la categoría qué enseñar de coeducación es más que significativo. De igual modo, resulta muy llamativo que la educación afectivo-sexual sea la que más alusiones tiene (N=37), seguida de alfabetización ecosocial (N=30). Sin embargo, dentro de la segunda categoría de análisis cómo enseñar coeducación, que se correspondería con qué metodologías aplicar, se reparten equitativamente entre las señaladas en la tabla anterior, exceptuando el código que alude a la resolución pacífica de conflictos que destaca sobre los demás. En cuanto a la categoría para qué enseñar coeducación, los 77 registros marcados se distribuyen entre las tres unidades de información que se han registrado a lo largo del análisis del marco legislativo. Ahora bien, para poder analizar hasta qué punto estas acotaciones hacen referencia a aspectos relacionados con la coeducación, es necesario realizar un análisis cualitativo de las mismas tal y como se llevan a cabo en trabajo como los de Pinto y Molina (2015) o Lucas-Palacios y Delgado-Algarra (2020), donde identifican las ideas directrices en las que se insertan las referencias encontradas.

3.1. Categoría ¿qué enseñar de coeducación?

Es clarificador que las acotaciones que hacen referencia a q.1.1 (teorías sexo-género: identificar los estereotipos de género en que se basan las desigualdades por género), se quedan en la exposición formal sin dar directrices claras de cómo identificar estos estereotipos en cada una de las áreas de conocimiento en las que se clasifican los saberes básicos de esta etapa educativa:

Se favorecerá que niños y niñas adquieran autonomía personal y elaboren una imagen de sí mismos positiva, equilibrada e igualitaria y libre de estereotipos discriminatorios (q.1.1/Q 4:4)

Irás asimilando de manera natural y progresiva modelos adecuados de relación social, basados en el respeto, la empatía, la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, la aceptación de la discapacidad y el respeto a los derechos humanos (q.1.1/Q 17:17)

Esta falta de concreción es más llamativa aún para las unidades de información de q.1.2. (genealogías feministas: incluir los saberes que históricamente se han asociado al género femenino al saber científico (folclore, tradiciones orales, etc.), que destacan la importancia de adquirir hábitos y pautas relacionadas con el ámbito de los cuidados y que históricamente han estado relacionadas con el género femenino pero que en la norma se oculta bajo una aparente neutralidad.

La adquisición progresiva de hábitos saludables de alimentación, higiene y descanso. (q.1.2/Q 1:59).

Incorporar estrategias y hábitos relacionados con el cuidado del entorno y el autocuidado, manifestando satisfacción por los beneficios que le aportan (q.1.2/Q 1:85).

Celebraciones, costumbres y tradiciones. Herramientas para el aprecio de las señas de identidad étnico-cultural presentes en su entorno (q.1.2/Q 1:118).

Tampoco se explicita qué comportamientos y acciones son los que se deben de aprender y desarrollar para el autocuidado y el cuidado del entorno (q.1.3: educación ecosocial) ni aquellos que llevan a un desarrollo de la afectividad y la oposición de la violencia (q.1.4: pacifismo):

Se incluirán la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud (q.1.3/Q 1:13).

Incorporar en sus prácticas cotidianas los hábitos que contribuyen al cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que transcurre su vida cotidiana, en paralelo al desarrollo de la autonomía personal y el despertar de la conciencia de la relación de interdependencia y ecodependencia entre las personas y el entorno. (q.1.3/Q 1:60).

El alumnado va integrando herramientas para ofrecer y pedir ayuda y resolver conflictos de manera dialogada, con el fin de alcanzar una meta común. Todo ello refuerza el sentido de pertenencia a un grupo, contribuye a aprender a vivir en armonía con las otras personas (q.1.3/Q 1:18).

Desarrollar destrezas y habilidades para la gestión de conflictos de forma positiva, proponiendo alternativas creativas y teniendo en cuenta el criterio de otras personas (q.1.4/Q 1:117).

Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia (q.1.4/Q 1:19)

La educación afectiva-sexual (q.1.5: construir el esquema corporal y la identidad de manera positiva compensando las desigualdades existentes en la socialización diferenciada por género. Alejarse de la construcción de la masculinidad tradicional, compensar la educación emocional sesgada por género) como mencionábamos en párrafos anteriores, ha sido la subcategoría que más acotaciones ha registrado, pero

llama la atención que las directrices que se dan en torno a ella son incluso más ambiguas que en las subcategorías anteriores:

Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas (q.1.5/Q 1:18).

Reconocerse como persona diferenciada de las demás, elaborar la noción del «yo» y formarse una autoimagen positiva son procesos relevantes que requieren la toma de conciencia sobre las posibilidades de uno mismo a partir de la identificación de las cualidades personales y de las diferencias con respecto a las otras personas, siempre desde la aceptación y el respeto (q.1.5/Q 1:64).

En cuanto a la última subcategoría de este primer grupo q.1.6 nuevos lenguajes inclusivos y no sexistas que hacen referencia no sólo a la lectoescritura sino también a saber interpretar y comunicar con imágenes, performances, gestos, etc., es llamativo que la norma reconozca y valore la inclusión de otras formas de expresión más allá de la oral pero tampoco explicita a qué lenguajes se refiere ni cómo enseñarlos-aprenderlos:

Los diferentes lenguajes y formas de expresión que se recogen en esta área contribuyen al desarrollo integral y armónico de niños y niñas, y deben abordarse de manera global e integrada con las otras dos áreas, mediante el diseño de situaciones de aprendizaje en las que puedan utilizar diferentes formas de comunicación y representación en contextos significativos y funcionales. Se pretende desarrollar en niños y niñas las capacidades que les permitan comunicarse a través de diferentes lenguajes y formas de expresión como medio para construir su identidad, representar la realidad y relacionarse con las demás personas (q.1.6/Q 1:150).

3.2. Categoría ¿cómo enseñar coeducación?

La segunda categoría de análisis que hace alusión directamente a cuáles son las metodologías coeducativas, encontramos que el currículo recoge adecuadamente todas ellas; pero de nuevo, explicita más algunas que otras. Por ejemplo, en el caso de la transversalidad (q.2.1) es concluyente y así se expone a lo largo de todo el documento:

La respuesta a estos y otros desafíos –entre los que existe una absoluta interdependencia– necesita de los conocimientos, destrezas y actitudes que subyacen a las competencias clave y son abordados de manera global desde todas las áreas que conforman la etapa (q.2.1/Q 1:24).

Las tres áreas deben entenderse como ámbitos de experiencia intrínsecamente relacionados entre sí, lo que requiere un planteamiento educativo que promueva la configuración de situaciones de aprendizaje globales, significativas y estimulantes que ayuden a establecer relaciones entre todos los elementos que conforman dicha realidad, desde el respeto a la cultura de la infancia (q.2.1/Q 1:49).

En lo que se refiere a los espacios (q.2.2) encontramos mayor indeterminación, las unidades de información registradas muestran que la norma curricular entiende que los espacios son importantes a la hora de coeducar, pero no definen cómo garantizar un uso espacial libre de estereotipos sexistas, que garantice una socialización espacial (y de acceso a los espacios virtuales y simbólicos) igualitaria en las escuelas:

Deberá llevarse a cabo en un ambiente de afecto y confianza para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro (q.2.2/Q 1:11).

El entorno escolar debe proporcionar el contexto adecuado y el acompañamiento necesario, bajo una mirada atenta, paciente y respetuosa, para que los bebés puedan descubrir el placer que les proporciona la actividad por iniciativa propia, que es su principal necesidad en relación con su entorno, todo ello en un ambiente estimulante de seguridad, calma y tranquilidad (q.2.2/Q 1:56).

La metodología cooperativa-relacional (q.2.3) se relaciona con el juego, el trabajo en equipo, la creatividad, el aprendizaje basado en proyectos y la escucha activa, quedándose de nuevo en la intencionalidad y enunciados muy abiertos, pero sin detallar qué tipo de juegos, proyectos o actividades que promuevan estas acciones.

La Educación Infantil es una etapa en la que se estimulan la curiosidad, la iniciativa, la imaginación y la disposición a indagar y a crear mediante el juego, las actividades dirigidas o libres, los proyectos cooperativos y otras propuestas de aprendizaje, lo cual supone una oportunidad para potenciar la autonomía y materializar las ideas personales o colectivas (q.2.3/Q 1:45).

el diseño de las actividades diarias debe abordarse desde un enfoque que prevenga la discriminación; para asegurar el bienestar emocional y fomentar la inclusión social del alumnado con discapacidad, se garantizará la interacción con los iguales en el desarrollo de dichas actividades (q.2.3/Q 1:35).

De la misma manera el aprendizaje vivencial-emocional (q.2.4) es mencionado continuamente a lo largo del todo el documento, pero tampoco se proponen situaciones de aprendizaje o ejemplos que nos lleven a su materialización en el aula, ni se indica la necesidad de una socialización emocional sin sesgos de género:

El proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil se plantea en un contexto sugerente y divertido en el que se estimula, desde un enfoque coeducativo, la curiosidad de niños y niñas por entender aquello que configura su realidad, sobre todo lo que está al alcance de su percepción y experiencia, respetando sus ritmos de aprendizaje (q.2.4/Q 1:40).

La persona adulta debe proponer retos que hay que resolver, contextualizados en situaciones de aprendizaje y experiencias significativas (q.2.4/Q 1:127).

Tampoco se dan estrategias concretas para el aprendizaje que fomente una resolución pacífica de conflictos (q.2.5). Se alude al diálogo y a la escucha activa, pero teniendo en cuenta que la capacidad de comunicación es una de las metas educativas más

importantes para esta etapa, no se da una concreción curricular explícita de estos aprendizajes ni siquiera en los saberes básicos del área de comunicación y lenguaje.

el alumnado va integrando herramientas para ofrecer y pedir ayuda y resolver conflictos de manera dialogada, con el fin de alcanzar una meta común (q.2.5/Q 1:78).

Proponer soluciones y alternativas a través de distintas estrategias, escuchando y respetando las de los demás (q.2.5/Q 1:134).

Una de las novedades de esta ley con respecto a las anteriores es que introduce el respeto y la protección no sólo del medio sino también de los animales; sin embargo, cuando analizamos qué tipo de metodologías coeducativas nos llevan al aprendizaje de estos contenidos (q.2.6) no encontramos ningún tipo de acciones metodológicas concretas que difieran de las leyes educativas anteriores:

El medio natural y los seres y elementos que lo integran han sido siempre objeto preferente de la curiosidad e interés infantiles. Gracias a la reflexión sobre sus experiencias y relaciones con los elementos de la naturaleza, niños y niñas irán progresando hacia la observación y comprensión de las manifestaciones y las consecuencias de algunos fenómenos naturales e irán acercándose gradualmente al conocimiento y la valoración de los seres vivos, así como de algunas de sus características y de las relaciones que establecen entre ellos y con los seres humanos (q.2.6/Q 1:124).

Cobra ahora especial relevancia el fomento de la valoración y el aprecio hacia la diversidad y la riqueza del medio natural, a partir del descubrimiento de que las personas formamos parte también de ese medio y de la vinculación afectiva al mismo, dos factores básicos para iniciar desde la escuela actitudes de respeto, cuidado y protección del medioambiente y de los animales, así como de adquisición de hábitos ecosaludables y sostenibles (q.2.6/Q 1:129)

3.3. Categoría ¿para qué enseñar coeducación?

Por último, analizamos la importancia que el currículo da de forma manifiesta a la coeducación: por qué es importante un currículo coeducativo y su materialización práctica en las de infantil. A este respecto, hemos encontrado tres finalidades concretas: la coeducación nos lleva a la justicia social y a cumplir con las declaraciones, leyes y decretos internacionales que protegen los Derechos Humanos:

Retos y desafíos del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030 (q.3.1/Q 1:2).

Cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (q.3.1/Q 1:3).

La segunda finalidad manifiesta es que la coeducación nos lleva a conseguir una ciudadanía que conviva pacíficamente con el medio social y natural (q.3.2):

La última competencia específica atiende a la necesaria correlación entre la construcción de la propia identidad y las interacciones en el entorno sociocultural donde aquella se produce, resaltando la importancia de propiciar y favorecer interacciones sanas, sostenibles, eficaces, igualitarias y respetuosas (q.3.2/Q 1:55).

Respeto hacia la naturaleza, los seres vivos y los derechos de los animales (q.3.2/Q 1:38).

Ello contribuirá a que, de manera paulatina, aprendan a valorar las oportunidades que ofrece el medioambiente y todo aquello que hace posible la vida en el planeta (q.3.2/Q 1:133)

La tercera subcategoría recoge las acotaciones relacionadas con la adquisición de identidades individuales desde su dimensión abierta, flexible y relacional que son las que garantizan tener una socialización plena e integradora (q.3.3), siendo la coeducación la forma de conseguirlo. En este caso, aunque no se concretiza qué características definen el desarrollo integral de la persona sí que enumera acciones y comportamientos que definen una interacción armoniosa entre iguales:

Se propone diseñar situaciones de aprendizaje estimulantes, significativas e integradoras, bien contextualizadas y respetuosas con el proceso de desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones, que tengan en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa (q.3.3/Q 1:168).

Establecer relaciones armoniosas y de calidad supone potenciar que cada niño y cada niña puedan identificar y superar sus límites, reforzar sus fortalezas, regular sus necesidades personales, valorar el trabajo bien hecho, aprender de los errores de forma constructiva aceptando positivamente las correcciones, tomar iniciativas propias sobre su persona y sobre el entorno, y establecer metas realistas y ambiciosas con creatividad y responsabilidad, sintiéndose reconocidos dentro del grupo (q.3.3/Q 1:68).

4. Discusión

Una vez expuestos los datos, pasamos a la discusión de los mismos, comparándolos con los obtenidos en otras investigaciones afines así como con las directrices definidas en las diferentes normativas, tanto nacionales como internacionales, que tienen un impacto directo sobre la Educación Infantil formal.

En primer lugar, en lo relativo a los contenidos, esto es, el qué enseñar, identificamos tanto oportunidades como deficiencias en la redacción del texto analizado. Las referencias identificadas en cuanto a las teorías sexo-género (q.1.1) ofrecen una visión de la equidad desde la inclusión en concordancia las teorías feministas interseccionales (Crenshaw, 1991), lo firmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos

(ONU, 1948), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) o la Convención sobre los Derechos de la Infancia (ONU, 1959). Asimismo, se recogen los principios básicos expuestos por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; y la Ley Orgánica 1/2004, de medidas de protección integral contra la violencia de género.

Sin embargo, el documento no explicita ninguna de las directrices establecidas por los Planes de Coeducación existentes a nivel estatal y regional, las colecciones de propuestas del Instituto de las Mujeres o la producción científica al respecto, exponiendo incluso que el alumnado “irá asimilando de manera natural y progresiva modelos adecuados de relación social” (RD 95/2022, p. 14577), pero sin definir acciones para ello. El II Plan de Coeducación Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco, en el Camino hacia la igualdad y el buen trato (2019-2023) propone como uno de los ejes fundamentales en Educación Infantil el “análisis de las actuaciones de los personajes femeninos y masculinos en los cuentos, en las canciones, en las ilustraciones; la búsqueda de materiales, cuentos y canciones no estereotipados; el cambio de roles de género en las narraciones” (CAPV Departamento de Educación, 2019, p. 63). En esta línea diversas investigadoras como Broch y Sanahuja (2019) ofrecen opciones de trabajo de los roles y estereotipos de género a través del uso de cuentos. De igual modo, incidimos en la necesidad de recuperar las experiencias y saberes de las mujeres (q.1.2) poniendo en el centro la vida, el bienestar y los cuidados propios y del entorno (q.1.3) con un mayor grado de concreción curricular:

“desde cuentos coeducativos en el libro de lectura, hasta la tabla de alimentos en la asignatura de química. Subrayemos, en las distintas disciplinas, los logros de las mujeres y sus aportaciones al desarrollo de la humanidad. Visibilicemos la realidad de las mujeres en la historia. Sus aportaciones en las matemáticas, el saber científico, la política o el arte. Mezcleemos la cocina y la física. Las matemáticas con la cesta de la compra, el conocimiento del medio con los logros de las mujeres o los Objetivos del Milenio. Las ciencias naturales con las tareas que las indígenas desempeñan en el cuidado del medio ambiente. Reconstruyamos la historia poniendo el acento en la vida cotidiana” (FETE-UGT, 2012, p. 9).

En la subcategoría q.1.5 “educación afectivo-sexual” observamos que a pesar de manifestar que es un contenido importante y obligatorio para esta etapa, su concreción es incluso más ambigua que en subcategorías anteriores. Sin embargo, la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, en su artículo 7.1 establece que “el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la integración de contenidos basados en la coeducación y en la pedagogía feminista sobre educación sexual e igualdad de género y educación afectivo-sexual para el alumnado, apropiados en función de la edad, en todos los niveles educativos y con las adaptaciones y apoyos necesarios para el alumnado con necesidades educativas específicas”. También la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva

de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI establece en su artículo 23 que los centros escolares “fomentarán el respeto a la diversidad sexual, de género y familiar en los materiales escolares, así como la introducción de referentes positivos LGTBI en los mismos, de manera natural, respetuosa y transversal, en todos los niveles de estudios y de acuerdo con las materias y edades” (2023, p. 30469). Al mismo tiempo, el programa Skolae define objetivos claros a cumplir en todos los niveles educativos, destacando

“Conocer su cuerpo y tomar conciencia del crecimiento del mismo, reconociendo diferencias y desarrollando hábitos de bienestar corporal; asumiendo su cuerpo como fuente de sensaciones, relación, comunicación, satisfacción y placer; Reconocerse como niña o niño, asumiendo positivamente su identidad sexual, libre de elementos de género discriminatorios y favoreciendo la comprensión de las diferentes formas de expresarnos como mujeres y como hombres, en cuanto a gustos, pudiendo tener unas veces los mismos gustos, preferencias, cualidades y otras diferentes, sin perder nuestra identidad; Conocer y utilizar criterios básicos de convivencia, basados en la igualdad, el respeto y la responsabilidad; Reconocer la gran diversidad de identidades masculinas y femeninas, los diferentes modelos de convivencia familiar, la gran diversidad existente en los procesos relacionados con la maternidad y la paternidad; Establecer vínculos afectivos con personas significativas de su entorno, caracterizados por la confianza, la seguridad y la expresión de sentimientos e ideas; Favorecer y potenciar relaciones de pares, basadas en el respeto y en el crecimiento personal; Facilitar herramientas y habilidades para la identificación de malos tratos en nuestras relaciones, para poner límites en comportamientos abusivos en nuestras relaciones y dar una respuesta adecuada ante una agresión sexista o sexual; Desarrollar capacidades que faciliten la expresión de ideas, sentimientos, afectos y deseos propios; la comprensión, el respeto, la aceptación y el rechazo de las demás personas; tener vivencias afectivo-sexuales positivas, responsables y saludables” (2019, p. 52).

Igualmente, el Programa Nacional Argentino de Educación Sexual Integral amparado por la Ley Nacional nº 26.150 de Educación Sexual Integral, expone entre sus alineamientos curriculares en Educación Infantil comportamientos de autoprotección: “El desarrollo y valoración de la noción del concepto de intimidad y la valoración del respeto y cuidado de la intimidad propia y de los otros/as; La distinción de cuando una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuando no lo es y sentirse autorizados a decir “no” frente a estas últimas”, cuidados del cuerpo: “La identificación de todas las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. Utilización de vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales; El conocimiento y adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y seguridad personal y la de los otros-as”, habilidades psicosociales: “La manifestación de sus emociones y el aprendizaje de la tolerancia de sus frustraciones; La posibilidad de recibir y dar cariño y la oportunidad de establecer vínculos de amistad” y la exploración del

entorno: “El conocimiento de las distintas formas de organización familiar y sus dinámicas y la valoración y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios; La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños” (2008, pp. 6-8).

En relación con la última subcategoría de este primer bloque, qué enseñar, lenguajes inclusivos (q.1.6), existen múltiples guías que, incluyendo diversas formas de expresión, permiten una aplicación coeducativa de los mismos, aportando mayor concreción a lo expuesto por el documento analizado (Antón, s.f.; Lledó, 2008; ONU MUJERES, s.f.; Rodríguez, 2003; Valenzuela y Alonso, 2020).

Con respecto a la segunda categoría de análisis, cómo enseñar, identificamos mayores lagunas de concreción y delimitación en las prácticas. Sin embargo, existen múltiples estudios que, desde las teorías feministas, que apuntan a la necesidad de atender a las subcategorías expuestas. Observamos cómo se realiza, a priori, una implementación transversal de esta perspectiva (q.2.1), lo cual “refleja una preocupación por la irrupción de los problemas sociales, de tal manera que el saber en los estudiantes sea capaz de interpretar su realidad y transformarla” (Jauregui, 2018, p. 67). En tanto que el género atraviesa todas las esferas sociales, debe darse una aplicación transversal del mismo (Resa-Ocio, 2023). Sin embargo, según Asián et al., (2014), los resultados de su investigación avalan la inclusión de asignaturas y contenidos específicos para una formación óptima en igualdad. De igual modo, se hacen alusiones a la subcategoría q.2.2 y, más concretamente a la creación de espacios seguros. Sin embargo, de nuevo, más allá de la definición de los mismos, no se concretan aspectos fundamentales para su puesta en práctica. Se alude a ambientes de afecto y confianza, paciencia y respeto, seguridad y calma, lo que podemos situar en el marco de la ética del cuidado y la creación de espacios seguros dado que se busca “construir espacios de enseñanza y aprendizaje donde se eluda todo signo de desigualdad discursiva, simbólica, curricular y socio-cultural” (Bejarano et al., 2019, p. 38) al tiempo que se comprenda la dimensión relacional de la educación desde la responsabilidad hacia los otros (Bernardos et al., 2020; Ramos-Pardo et al., 2021). Así, se tendría que tener en cuenta la distribución de las aulas, la ocupación de los espacios y las dinámicas que se reproducen en los mismos (Blasco, 2018; Bonal, 2014).

Esto se relaciona fuertemente con los principios definidos por las pedagogías feministas y las dinámicas relacionales y educativas que se refuerzan en los ambientes educativos. De igual modo lo hacen los principios de paz y no violencia. Para ello, se exponen elementos relacionados con la resolución de conflictos en el documento (q.2.5), pero no se ofrecen pautas de mediación, diálogo y acercamiento desde el respeto y prevención del acoso (Macías y Millán, 2020; Santaella, 2016).

También son pilares fundamentales de las pedagogías feministas el uso de metodologías cooperativas (q.2.3), el alejamiento del individualismo en pro del cuidado colectivo y del medio, entendiendo los principios de interdependencia, ecodependencia (Herrero, 2013), pero al mismo tiempo potenciar la autonomía y el empoderamiento.

Con ello, las metodologías propuestas tendrían que asentar sus bases en el juego, la investigación, la experimentación y el debate, construyendo situaciones de aprendizaje (RD 95/2022) que acerquen la escuela a sus experiencias (q.2.4) y generen aprendizajes significativos. Al mismo tiempo, en tanto que las situaciones de aprendizaje deben abordar los retos establecidos por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), es preciso retomar ideas pedagógicas como son el acercamiento o las salidas a la naturaleza (Rodríguez-Marín et al., 2021), el conocimiento y respeto a los animales y al medio (González, 2018; Herrero y Rodríguez, 2017; Voltés, 2021) o los hábitos ecosaludables.

Finalmente, en cuanto al por qué enseñar coeducación en Educación Infantil (q.3) encontramos tres finalidades: justicia social (q.3.1); ciudadanía comprometida y sostenible (q.3.2); y desarrollo integral (q.3.3.). Estos vienen articulados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 Educación de Calidad, 5 Igualdad de Género, 10 Reducción de las Desigualdades, 15 Vida de Ecosistemas Terrestres o 16 Paz, Justicia e Instituciones Sólidas, entre otros (ONU, 2023) y se concretan en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Pero esto no es nuevo. Ya en el año 2008 se exponían como nuevos retos a los que se enfrenta el sistema educativo: la interculturalidad, el respeto al medio ambiente, la normalización del uso de idioma extranjero, la necesidad de aportar resultados y la Igualdad de Oportunidades, alertando sobre lo mucho que queda por hacer para garantizar la Igualdad de Oportunidades en la educación de los niños y las niñas (Instituto de la Mujer, 2008).

La educación como práctica de la libertad (Freire, 2014) nos sitúa ante el carácter transformador de la educación para hacer frente a estos retos. En palabras de Castillo-Cedeño (2015) “es necesario pasar del estado opresor, al liberador; para lo cual se requiere la formación de seres humanos con apasionante capacidad crítica y dialógica, preparados para entrar en comunicación con el contexto global, enfrentando los dilemas que emergen en los procesos educativos” (467). Además, para una educación en equidad que permita el desarrollo de todas las personas, la legislación vigente recoge los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) al que no se hace alusión en el texto analizado.

Como hemos podido observar, existen ambigüedades en la norma que, junto con una escasa concreción, dificulta alcanzar estos objetivos. Con todo lo anterior, identificamos la necesidad de articular en un marco de competencias docentes que garanticen la efectiva y correcta implementación de la coeducación en las aulas.

5. Conclusiones

El estudio desarrollado ha puesto de manifiesto que la norma curricular que establece las enseñanzas mínimas para la etapa de infantil es coeducativa. Al menos, a nivel

declarativo puesto que, como se ha comprobado en líneas anteriores, no se dan pautas concretas para su ejecución en el aula. No obstante, conviene recordar que el sistema educativo español establece unas directrices de trabajo básicas para todo el territorio mediante distintas leyes educativas, no sólo la analizada. Estas leyes establecen las pautas de cada etapa a través de los currículos y son desarrolladas en cada centro escolar para adaptarlas a la situación concreta de su entorno. Mediante la normativa nacional y autonómica, se llevan a cabo una serie de pasos que permiten la adecuación de estas a un medio escolar concreto denominados niveles de concreción curricular. El primer nivel son el Real Decreto y los Decretos autonómicos específicos para cada etapa; el segundo nivel de concreción se realiza a través de los proyectos de centro; y el tercer nivel se ejecuta mediante las programaciones de aula y las unidades didácticas que el profesorado cada curso planifica para un grupo de estudiantes determinado. Por tanto, es al profesorado en última instancia al que le corresponde tener los conocimientos necesarios para realizar la concreción coeducativa que necesita cada grupo de alumnas y alumnos.

En este contexto, la elaboración de un marco competencial de coeducación cobra una importancia singular. Si hablamos del aprendizaje basado en competencias para el alumnado, también debemos hacerlo para el personal docente, que es quien debe facilitar y guiar ese aprendizaje. Con todo ello, y atendiendo al objetivo principal del proyecto del que las investigadoras de este análisis forman parte, consideramos que una propuesta de marco competencial coeducativo desde la Didáctica de las Ciencias Sociales debe partir de estas siete áreas competenciales:

1. Competencia feminista frente a la desigualdad de género.

Conocer las teorías feministas que explican los distintos factores que llevan a la socialización diferenciada y a la ceguera de género, como son las teorías sexo-género, la ley del agrado, el patriarcado de consentimiento, etc.; así como los conceptos básicos del feminismo académico: androcentrismo, patriarcado, estereotipos de géneros, roles de género, etc. Esta competencia también incluiría la capacidad de aplicar la teoría a la práctica, así como la capacidad de analizar y detectar situaciones de desigualdad en el entorno escolar para poder solucionarlas. Por tanto, el compromiso feminista, la capacidad crítica y autocrítica es indispensable para desarrollar situaciones de aprendizaje basadas en la igualdad.

2. Competencia investigadora con perspectiva de género.

Tener las herramientas para investigar las aportaciones de las mujeres a la historia de la Humanidad en todos los ámbitos del saber científico y cotidiano y que han contribuido al bienestar social y planetario más allá de lo que el relato hegemónico-patriarcal ha considerado ciencia. Igualmente, realizar investigaciones en las didácticas y prácticas de aula empleando el género como categoría de análisis y aplicando la perspectiva de género al análisis y aplicación de los resultados.

3. Competencia ecofeminista para la sostenibilidad de la vida en todas sus dimensiones.

Asumir la ecoddependencia y la codependencia como características positivas de la vida humana. Reconocer la importancia de la biodiversidad y de los trabajos de cuidados para el mantenimiento de la vida. La humanidad consiguió evolucionar y adaptarse a su entorno gracias a una estrategia de cooperación, tanto entre personas como con muchas de las especies animales y vegetales, de tal modo que no ha seguido su proceso evolutivo en soledad, sino que hombres y mujeres hemos ido construyendo nuestra propia especie, en compañía de otras muchas, en un proceso de coevolución. Los seres humanos, miembros de esta comunidad planetaria, presentan una tendencia a la socialidad muchísimo más intensa que la que muestran los demás animales; ésta ha jugado un papel capital en la evolución sociocultural. La cooperación y la construcción colectiva son los pilares básicos para conseguir construir alternativas complejas y viables en cualquier ámbito de actividad humana y son la gran esperanza para virar el rumbo loco que conduce al colapso.

4. Competencia en lenguajes y comunicación inclusiva.

Adquirir elementos de reflexión sobre la relación que existe entre el lenguaje y comunicación, y el desarrollo igualitario de las personas, asumiendo que hay otros tipos de lenguajes más allá del verbal como son los asociados al ámbito artístico: performativo, gestual, pictórico, etc. Capacitar para el uso del lenguaje inclusivo de la diversidad de identidades de género atendiendo a las recomendaciones realizadas desde diferentes organismos nacionales e internacionales. Mostrar actitud de respeto hacia las diferentes iniciativas que persiguen avanzar en la igualdad entre hombres y mujeres y mostrar actitudes de rechazo ante quienes muestran comportamientos e iniciativas que la limitan. Desarrollar formas de lenguaje no sexistas e inclusivas en los diferentes contextos educativos y en las comunicaciones con el alumnado, las familias. Identificar dinámicas sexistas en los lenguajes mediáticos y los contenidos digitales (alfabetización multimodal).

5. Competencia en metodologías de enseñanza-aprendizaje no sexistas e inclusivas.

Planificar desde criterios igualitarios y respetuosos con toda la diversidad, incluyendo la diversidad de identidades de género. Proponer situaciones de aprendizaje vivenciales y conectadas a la realidad sociocultural inclusivas y transformadoras. Identificar la diversidad de mecanismos a través de los que se ejerce la violencia contra las mujeres y las niñas. Adquirir recursos para oponerse a la violencia en general y a la violencia ejercida desde la desigualdad de género. Aprender a considerar específicamente la atención a colectivos vulnerables como las hijas e hijos de mujeres víctimas de la violencia, y al alumnado con discapacidad como respuesta a las necesidades derivadas de la violencia ejercida directa e indirectamente sobre estas personas. Crear espacios

de aprendizaje seguros, libres de violencias, sin sesgos de participación. Diseñar situaciones de aprendizaje desde las pedagogías situadas y decoloniales.

6. Competencia en la convivencia, resolución de conflictos y capacidad para la toma de decisiones.

Cuestionar la jerarquía establecida de los saberes y el valor atribuido, visibilizar e integrar el saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad, y reconocer la capacidad para decidir coordinar e impulsar actuaciones igualitarias. Reconocer las situaciones de desigualdad y reparto desigual del poder y activar la capacidad y el poder personal para hacerlas visibles, cuestionarlas y cambiarlas. Desarrollar la autoconciencia y conocimiento suficiente para comprender el impacto que cada persona tiene en las demás; mostrando respeto, comprensión y tolerancia en el trabajo colaborativo. Conocer y utilizar criterios básicos de convivencia, basados en la igualdad, el respeto y la responsabilidad. Aportar herramientas y habilidades para realizar análisis críticos sobre los modelos de belleza, sobre las relaciones que se establecen entre las personas del entorno cercano, la comercialización del sexo y la violencia sexual. Reconocer la gran diversidad de identidades masculinas y femeninas, los diferentes modelos de convivencia familiar, la gran diversidad existente en los procesos relacionados con la maternidad y la paternidad. Saber integrar métodos no violentos de resolución de conflictos, de convivencia y buen trato, basados en la diversidad y en el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres en los diferentes elementos que configuran el centro educativo. Introducir el principio de igualdad de trato evitando que se produzcan discriminaciones y desigualdades por comportamientos sexistas.

7. Competencia afectivosexual.

Conocer y aceptar la capacidad personal para expresar o establecer relaciones afectivas, sexuales y de convivencia favorecedoras del respeto, el crecimiento personal en igualdad. Facilitar la construcción de identidades desde parámetros igualitarios, favoreciendo una expresión emocional no estereotipada, el respeto a la diversidad sexual y de género, así como el establecimiento de relaciones afectivas y amorosas libres de violencias machistas y alejadas de los mitos del amor romántico. Comprender cómo los espacios de socialización virtuales afectan al desarrollo de relaciones afectivosexuales del alumnado. Acompañar al alumnado en el conocimiento de su cuerpo favoreciendo el desarrollo de hábitos de bienestar y cuidado corporal para vivir el cuerpo de forma positiva. Mostrar la diversidad familiar presente en los centros educativos y la sociedad. Facilitar herramientas y habilidades para la identificación de malos tratos en nuestras relaciones y para poner límites ante comportamientos abusivos.

6. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco del proyecto SIMONE (PID2021-122206NB-100) de la Universidad de Sevilla, "Hacia un currículum sensible al género en la formación inicial del profesorado". «PROYECTOS DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO» en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

7. Referencias

- Antón, M. A. (s.f.). *Uso no sexista del lenguaje*. Universidad Popular de Palencia. Área de Educación. <http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/u>
- Asián, R., Cabeza, F. y Sosa, V. (2014). Formación en género en la universidad: ¿materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 35-54.
- Baker, E., Tisak, M. y Tisak, J. (2016). What can boys and girls do? Preschoolers' perspectives regarding gender roles across domains of behavior. *Social Psychological Education*, 19, 23-39. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9320-z>
- Ballarin, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bejarano, M., Martínez, I. y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bernardos, A., Martínez, I. y Sobes, I. (2020). Vínculos y comunidad: introducción de la ética del cuidado en educación a través de estructuras participativas. *Diversidade E Educação, 8(Especiam)*, 195-212. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9707>
- Bian, L., Leslie, S. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science (New York, N.Y.)* 355, 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Blasco, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y sociedad*, (11), 185-199. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Bonal, X. (2014). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Broch, D. y Sanahuja, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de 'La Cenicienta' desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias pedagógicas*, 34, 169-182. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.013>

- CAPV Departamento de Educación. (2019). *II Plan de Coeducación Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco, en el Camino hacia la igualdad y el buen trato (2019-2023)*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Castillo-Cedeño, I. (2015). Educar en la justicia social por ella y para esta: Una lucha ineludiblemente ética. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 467-478. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.24>
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review (Special Issue: Women of Color at the Center: Selections from the Third National Conference on Women of Color and the Law)*, 6, pp.1241-1299.
- Díaz de Greñu, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Diez-Ros, R., Aguilar Hernández, B., Gómez Trigueros, I., Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez, M. J., Pérez Castelló, T. D. y Vera Muñoz, M. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En M. T. Tortosa y Ibáñez, S. Grau Company y J. D. Álvarez Teruel. (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 2665-2679). Universidad de Alicante.
- Diez-Ros, R., Dominguez-García, A., Gómez Trigueros, I. M. y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2020). Informe Diagnóstico sobre la Inclusión de la Perspectiva de Género en los Títulos de Grado Implementados en la Universidad de Alicante, <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/observatorio-igualdad/documentos/7.-informe-diagnostico-inclusion-pg-grados-ua.pdf>
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- FETE-UGT. (2012). *Señoras maestras y señores maestros. 130 propuestas para la coeducación*. FETE-UGT Secretaría de Políticas Sociales.
- Freire, P. (2014). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores México.
- González, L. (2018). *Educar para la transformación ecosocial*. FUHEM.
- Halim, M., Ruble, D. y Tamis-Lemonda, C. (2013). Four-year-olds' beliefs about how others regard males and females. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 128-135. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2012.02084.x>
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista De Economía Crítica*, 2(16), 278-307. <https://revistaeconomicocritica.org/index.php/rec/article/view/334>
- Herrero, Y. y Rodríguez, V. M. (2017). *Claves para la construcción de un proyecto educativo transformador. La situación del mundo*. Informe anual de Worldwatch Institute sobre progreso hacia una sociedad sostenible, 331-346.

- Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Ministerio de Igualdad.
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 65-81. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/627>
- Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. *Boletín Oficial del Estado*, 51, 1-61.
- Ley Orgánica 1/2004, de medidas de protección integral contra la violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, 1-53.
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial del Estado*, 215, 124199 – 124269.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, 1-61.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953.
- Lledó, E. (2008). *Guía de lenguaje para el ámbito de la educación*. Instituto Vasco de la Mujer-EMAKUNDE. <http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos>
- Lucas-Palacios, L. y Delgado-Algarra, E. (2020). El profesor posmoderno de ciencias sociales: un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE*, 18(1), 27-45 <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Lucas-Palacios, L. y García Luque, A. (2023). RedGEN DCCSS, Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Cambil, M. E.; Fernández, A. R. y De Alba, N. (eds.). *La didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, 695-706. Narcea.
- Macías, M. y Millán, V. (2020). Prevención del acoso escolar en educación infantil. hacia el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (17), 355-378.
- Martínez, R. (2013). Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Tesis doctoral*. Universidad de Valladolid.
- Ministerio de Educación. (2008). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral programa nacional de educación sexual integral ley nacional no 26.150*. Consejo Federal de Educación. <https://cfe.educacion.gov.ar/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf>
- Muñoz, G., Rodríguez, P. y Luque, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: Perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>
- ONU MUJERES. (s.f.). *Guía para el uso de un lenguaje inclusivo al género Promover la igualdad de género a través del idioma*. Organización Naciones Unidas.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General.
- ONU. (1959). *Convención sobre los Derechos del niño*. Asamblea General.

- ONU. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General.
- ONU. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ortega, D. y Pagés, J. (2018). Género y formación del profesorado análisis de las guías docentes del área de didáctica en las ciencias sociales. *Contextos educativos: Revista de educación*, 21, 53-66. <http://doi.org/10.18172/con.3315>
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1 Marzo), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Piñuel, R. (2002). Epistemología, métodos y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Ramos-Pardo, F. J., Martínez-Martín, I. y Blanco-García, M. (2021). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Izquierdas*, 50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
- Rausell Guillot, H. (2021). *Género y formación de profesorado. Un estudio de caso en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia].
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, 1-33.
- Rebollo-Catalán, Á. y Arias-Rodríguez, A. (2021). *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior*. Dykinson.
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Resa Ocio, A. (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: entre la utopía y la realidad. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(1), 255-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Rodríguez, G. (2003). *¿Qué es...? El lenguaje sexista*. Consejería de la Presidencia. Instituto Asturiano de la Mujer. http://institutoasturianodelamujer.com/iam/wpcontent/uploads/2010/02/IAMU_210374_n2.pdf
- Rodríguez-Marín, F., Portillo Guerrero, Á. y Puig Gutiérrez, M. (2021). El huerto escolar como recurso para iniciar la Alfabetización Ambiental en Educación Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 18(2), 2501. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i2.2501
- Santaella, E. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la Educación para la Paz. *Revista De Paz Y Conflictos*, 9(2), 245-261. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205049851012>
- Skolae. (2019). *El programa Skolae, un itinerario para aprender a vivir en igualdad*. Gobierno de Navarra.

<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1325202/Libro+SKOLAE+CAST+web.pdf/1ba58d8b-d13b-4f2d-0fc1-9c5e99d5946e>

UNESCO (2019). *Educación e igualdad de género*. <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education>

Valenzuela, A. y Alonso, C. (2020). *Guía práctica del lenguaje inclusivo*. Chrysallis. <https://www.lgbtqihealtheducation.org/wp-content/uploads/2020/04/Guia-practica-de-lenguaje-inclusivo-Chrysallis.pdf>

Voltés, A. (2021). Rediseñando la educación postpandemia: retos y oportunidades para las pedagogías animales a propósito de la LOMLOE. *Actuar en la emergencia*, 130, 131-154. <https://doi.org/10.46516/inmaterial.v6.125>

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

