



AMEI-WAECE
www.waece.org

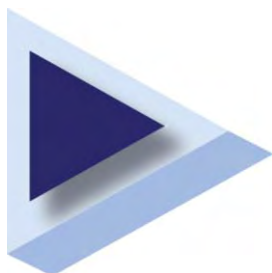


EDUQUEMOS REALMENTE LA COEDUCACIÓN

-PROPUESTA DE ACTIVIDADES-

**EQUIPO PEDAGÓGICO
DE LA ASOCIACIÓN MUNDIAL
DE EDUCADORES INFANTES**

AMEI-WAECE



**EDUQUEMOS
REALMENTE LA**

COEDUCACIÓN

LA COEDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Equipo Pedagógico de la
Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)



**ASOCIACIÓN MUNDIAL DE
EDUCADORES INFANTILES**

Eduquemos realmente la COEDUCACIÓN

La coeducación en la educación infantil y primaria

Autor:

Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)

Maquetación: *AMEI-WAECE*

Ilustraciones: *Marta Garrido*

Imagen de portada: *Designed by Freepik*

Fotos interiores: *Freepik y Shutterstock*

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)

Estrella Polar, 7 Bajo Drch.

28007 Madrid - España

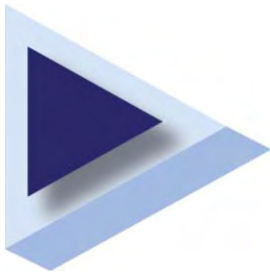
www.waece.org

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles.

Copyright 2018© Asociación Mundial de Educadores Infantiles

ISBN:

Impreso en España-Printed in Spain

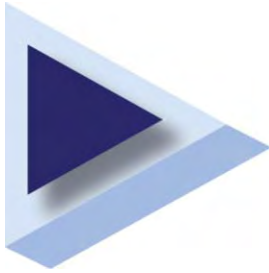


Índice

El concepto de coeducación, significado y antecedentes históricos	5
Educación y desarrollo, su relación con la coeducación	8
Evolución histórica de la coeducación	16
Un enfoque diferente del concepto de escuela mixta y coeducación	20
Sexo y coeducación	21
Coeducación, sexo y sexismo	28
Sobre algunas problemáticas de la coeducación	34
Acciones a realizar para el nuevo tipo de coeducación	38
La coeducación en la educación infantil	39
Valores y coeducación infantil	45
Coeducación y actividades de Formación de valores en la infancia	53
Coeducación y actividades coeducativas en el juego de roles en la infancia	59
La coeducación en la educación primaria	61
Las actividades para la formación coeducativa en la educación primaria	68
Un recordatorio a los docentes sobre las actividades coeducativas	70
Anexo 1	71
Actividades de formación de valores para la educación infantil	71
Educamos: El Colectivismo	71
Actividad para el Colectivismo 1	75



Actividad para el Colectivismo 2	77
Educamos: La Cooperación	81
Actividad para la Cooperación 1	83
Actividad para la Cooperación 2	87
Educamos: La Igualdad	91
Actividad para la Igualdad 1	95
Actividad para la Igualdad 2	99
Educamos: La Justicia	103
Actividad para la Justicia 1	107
Actividad para la Justicia 2	111
Educamos: El Respeto	115
Actividad de Respeto a la diversidad	117
Actividad de Respeto a los demás	121
Educamos: La Solidaridad	125
Actividad para la Solidaridad 1	129
Actividad para la Solidaridad 2	131
Anexo 2	135
Actividades de formación de valores y tareas educativas para la educación primaria	1235
Educamos: La Tolerancia	137
Actividad para la Tolerancia 1	141
Actividad para educar la Tolerancia	143
Actividades para el segundo-tercer ciclos de la escuela primaria	147
El análisis de textos	148
El completamiento de cuestionarios y frases inconclusas	149
Estudio y valoración de cuentos, poesías, dramatizaciones, y otras vías de la trasmisión de valores	152
Análisis de la prensa escrita y visual, videos, documentales, y materiales semejantes	155
Realización de debates y otras formas de análisis y discusión colectiva	156
Una nota final sobre el enfoque coeducativo en la escuela primaria	158



El concepto de coeducación, significado y antecedentes históricos

El significado del concepto «coeducación» ha tenido un desarrollo histórico complejo y ha pasado por diversas etapas, de la misma forma que el desarrollo de las ciencias sociales se ha visto afectado por planteamientos científicos de todas las ciencias, como la neurociencia, por ejemplo, las cuales han introducido nuevos conceptos que carecían de una base demostrable por la experiencia investigativa.

El término de coeducación se utiliza con frecuencia para hacer referencia a la educación conjunta de dos o más grupos de población que difieren claramente entre sí en una variable dada. En ocasiones, se ha generalizado a la educación de grupos con características diversas, tales como la etnia, la clase social, el nivel de desarrollo, entre otras. Sin embargo, la forma más usual es la que se refiere a la educación conjunta de dos grupos humanos específicos: los hombres y las mujeres, sin que ello excluya la posibilidad de inclusión de otras particularidades dentro del término.

Esto está también relacionado con el propio desarrollo del concepto de la educación y de las formas que esta ha tenido a lo largo de su desarrollo histórico.

De hecho, en un principio se hablaba del período de la exclusión, que consistía en una educación en la que se planteaba la no escolarización de algunos o de la mayoría de los grupos anteriormente señalados (sexo,



etnia, clase o nivel social, etc.), de acuerdo con los intereses de la clase dominante. En realidad, el concepto de “educación” como tal no tiene mucho sentido en este período de la exclusión, y se debería usar un término más descriptivo como “transmisión de conocimientos”, que es más apropiado para señalar la intención principal de dicho periodo.

Con el paso del tiempo, se pasó a otra condición significativa de dicha transmisión de conocimientos, que ya se organizaba un poco más como proceso educativo, y que es el conocido como el período de la segregación, en el cual la educación se concebía como un proceso de escolarización de grupos afines o distintos en sí mismos, pero realizados en centros diferentes.

Obviamente, en la concepción de la separación y la segregación es muy difícil y complicado asumir que ya, en cierta medida, se pudiera hablar del término coeducación en dicho tipo de educación.

De hecho, desde un punto de vista histórico, no se puede empezar a hablar de coeducación como tal hasta que surge la integración, o incorporación de los distintos grupos en la escuela regular. Es en la escuela integradora donde se desarrollan los primeros enfoques generales.

La exclusión y la segregación (sin dejar de reconocer que en algunos grupos sociales pueden aún manifestarse hoy día, de modo particular), por su propia esencia excluyente fueron poco a poco relegadas para dar paso a una visión más humana y socialmente más progresista del proceso educativo que, en consecuencia, llegó a lo que se ha dado en llamar el proceso de la integración.

La integración constituye un proceso de incorporación física y social dentro de la escuela regular de alumnos sin distinción de sexo, etnia, procedencia social, o que se encuentran segregados y aislados, de manera que participen activamente en la escuela, aprendiendo juntos, y disfrutando de los mismos derechos, sin distinción, como ya se ha dicho, de sexo, etnia, clase social, entre otras posibles variables.

En este sentido, si bien la integración, o incorporación de los distintos grupos, constituye un avance en la escolarización de todos los niños y niñas sin segregarlos ni excluirlos, no por ello hay diversos elementos en contra: en dicha integración, son los niños los que se tienen que adaptar al currículo escolar, en lugar de adaptarse el currículo a las particularidades de cada uno de ellos. Sin embargo, a pesar de esto, ya es posible em-

pezar a hablar de coeducación como tal, como se ha indicado anteriormente.

De ahí que, ante las dificultades e ineficiencias que se plantearon en el proceso de integración, surgiera en este desarrollo histórico un nuevo enfoque del proceso educativo y del sistema escolar, que se ha dado en llamar la educación inclusiva, y en la cual el enfoque coeducativo encuentra una plena manifestación.

La educación inclusiva, que también forma parte del concepto de cultura inclusiva, es aquella que convive de manera productiva con la diversidad, dentro de una cultura que promueve la convivencia en la escuela de sexos, razas, etnias, clases sociales, necesidades educativas, altas potencialidades, ritmos y estilos de aprendizajes, entre otras consideraciones. Esta se basa en el principio de equidad, y respeta el derecho a una educación de calidad para todos, dentro de un sistema flexible y adaptable con diversificación curricular.

Para lograr una escuela inclusiva, esta debe ofrecer una respuesta educativa, comprensiva y diversificada; debe tener una estructura curricular común, pero diferenciable a todos los alumnos, para evitar la discriminación y la desigualdad de oportunidades, considerando, al mismo tiempo, las características y necesidades individuales.

Esta escuela inclusiva se basa en la concepción de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, como un elemento que favorece el desarrollo humano. Implica, además, el reconocimiento de la educación como un derecho, no de un grupo de niños con unas determinadas características físicas, cognitivas y conductuales, sino como un derecho universal para todos y, por supuesto, a una educación de calidad.

Esto lleva consigo la necesidad de un currículo flexible, integrador e interdisciplinario, que se adapte a las particularidades de cada uno de los alumnos y que, además, supere la segmentación disciplinar.

Desde este punto de vista, la coeducación encuentra su manifestación más plena en el enfoque inclusivo que, a su vez, es la declaración central del enfoque coeducativo en la educación.

Pero, antes de profundizar en la coeducación en su acepción más generalizada, referida a la educación de hombres y mujeres, es imprescin-

dible, para su exacta comprensión, analizar la relación entre la educación y el desarrollo, ya que, de la aceptación y comprensión general de sus principios, dependerá en mayor medida lo que se acepte, o no, de las particularidades de la coeducación y de su desarrollo histórico como tal.

Educación y desarrollo, su relación con la coeducación

Dentro de la especie humana, y por extensión, dentro de las ciencias que tratan del hombre, un problema central ha consistido en la determinación de la interrelación que existe entre la educación y el desarrollo, en cómo deben entenderse estos dos factores del proceso de humanización, y qué leyes los rigen, pues, según se dé respuesta a estos dos interrogantes, así se determinará la forma de enfocar las particularidades de la acción psíquica y del proceso de educación y, finalmente, las vías y formas prácticas de actuar sobre una u otra.

No obstante, para analizar el proceso de la relación entre la educación y el desarrollo, es necesario definir antes de forma clara los términos. ¿A qué llamamos desarrollo? ¿Tiene el mismo significado que el crecimiento? ¿Qué es la educación? Se tratará de dar respuesta a estos interrogantes, pues es la base para establecer sus interrelaciones.

En este sentido, se destaca que cualquier objeto o fenómeno se presenta en la naturaleza en forma de determinada estructura, lo mismo en el orden físico, biológico, psicológico o social. Esta estructura se compone de elementos característicos, entre los cuales se establecen determinadas relaciones. El conjunto de estos elementos y las relaciones que se establecen entre ellos definen a la estructura. La relación que se da entre unos elementos y otros es tan estrecha, que basta la transformación de un elemento del sistema, o de la relación entre ellos, para que cambie la estructura y se convierta en una nueva.

Esto es aplicable en cualquier aspecto del conocimiento o hecho de la realidad, bien sea en la física, en el orden biológico, social, en la esfera del psiquismo u otro aspecto que se pretenda analizar.

Ahora bien, ¿cuándo hablamos de desarrollo dentro de una estructura cualquiera? Si la introducción de nuevos elementos no altera la estructura previa, por no haber transformación de las propiedades existentes entre ellos, estamos ante lo que se denomina crecimiento; pero si la inclusión implica un cambio estructural, si se modifica el carácter de las re-

laciones que existen entre los elementos de la estructura y surgen nuevas relaciones internas, entonces se habla de desarrollo. Es decir, el desarrollo implica siempre la aparición de nuevas propiedades, de una nueva cualidad; si esto no sucede así y lo que se da es solo un aumento de los elementos, sin cambios de estas relaciones, sin aparición de una nueva cualidad, solo estamos ante un fenómeno de crecimiento.

Esto lo vemos, por ejemplo, en el desarrollo de la habilidad motriz del lactante, que, de una fase inicial, donde el bebé solamente es capaz de agarrar un objeto sujetándolo entre la palma de la mano y los dedos, paulatinamente se van dando pequeños cambios cuantitativos, que culminan con la formación de la pinza digital, que implica un desarrollo de su habilidad motriz. Ha surgido una nueva cualidad que transforma la anterior, y que le da un sentido diferente y una posibilidad mayor: se ha presentado una nueva estructura.

Por supuesto, la aparición de la nueva estructura no implica en medida alguna la desaparición de la anterior, sino su inclusión dentro de lo nuevo que ha surgido, su transformación en función del fenómeno actual, para recomenzar el proceso de otros cambios cuantitativos hasta el salto hacia una cualidad diferente. Es decir, los elementos de la antigua estructura persisten, solo que ahora cambia la forma de su utilización, se subordinan a la forma actual. Sin embargo, para que surja esta función nueva, es condición indispensable la existencia de la anterior.

De esta manera, el desarrollo presupone siempre un perfeccionamiento, una nueva función, una estructura cuantitativa y cualitativa diferente y superior a la anterior, que determina y está estrechamente ligada a la concepción del desarrollo de la psique humana, tanto la normal como la patológica.

De hecho, en ocasiones el desarrollo se valora como una adaptación a las condiciones existencia y que, al igual que el animal se adapta a las condiciones naturales, el ser humano, en su desarrollo, se adapta a las condiciones sociales. Esto es un concepto que, en su base, obedece a criterios biologists, ya que plantea que el hombre nace con condiciones preconcebidas y congénitas que se adaptan por el medio social, y donde lo externo, lo social, solamente aparece como un modelador o perfeccionador de lo que el individuo trae consigo.

Otras corrientes plantean el desarrollo subordinado a leyes biológicas, aunque no tan abiertamente como la tendencia anterior. En este caso,

se habla del concepto de maduración, un proceso condicionado internamente en el que la manifestación de las cualidades psíquicas surge como consecuencia del autocrecimiento de las estructuras que existían con anterioridad en el sujeto. Por lo tanto, la enseñanza debe adaptarse, como en el caso previo, a estas condiciones predeterminadas.

Una tercera posición señala a ambos procesos como igualmente significativos y producidos en paralelo, concepción en la cual el desarrollo prácticamente desaparece y la enseñanza se reduce a la simple adquisición de hábitos. Esta posición conductista no se plantea ni siquiera la relación directa entre enseñanza y desarrollo como tales, y convierte a este último en una ejercitación o elaboración de hábitos en los que los tipos de enseñanza tienen una significación semejante, son iguales.

Naturalmente, el principio conceptual que explica esta relación entre el desarrollo y la educación da pie al enfoque pedagógico, de ahí que, en la base de todo programa educativo, o de toda concepción educativa, haya detrás una toma de posición con respecto a este problema.

Al dirigir la atención a la relación educación-desarrollo, es necesario saber las diferencias cualitativas que existen entre el desarrollo mental del hombre y el desarrollo filogenético de la conducta de los animales, de la cual el concepto de adaptación ha sido extraído para ser aplicado erróneamente a la especie humana.

Cuando se analiza la conducta animal, se destacan dos tipos de experiencia: una filogenética, determinada por la herencia; y una individual, que el animal adquiere durante la vida en su propia actividad.

No obstante, el hombre es un ser social desde el primer momento y no está dirigido por las leyes biológicas, pues en él su experiencia es de otro tipo, es una experiencia que no coincide con su propia experiencia biológica ni con su experiencia individual, sino histórico-social. De esta manera, la actividad del hombre, que realiza un proceso de producción material o espiritual, se graba en su producto, y en cada objeto creado está concretada la experiencia histórica de la humanidad, y materializada en aquellas capacidades intelectuales que se han formado en esta experiencia. Es decir, los logros del desarrollo histórico se encuentran materializados en los objetos y los fenómenos ideales, el lenguaje y la ciencia, creados por el hombre.

Cuando el ser humano nace, no trae cargado su cerebro con multitud de comportamientos instintivos fijados por la herencia, salvo una serie

de mecanismos reflejos que aseguran su supervivencia, tales como la respiración, la circulación, por ejemplo, así como un conjunto de otro tipo de reflejos que le permiten una cierta adaptación a su medio, entre ellos la succión, el irritarse ante un estímulo nocivo, el interesarse por los estímulos que paulatinamente entran en contacto con él. Así, no existen conductas fijadas en su cerebro, sino la posibilidad de asimilar aquellas del medio en que se desarrolla, la de asimilar lo nuevo. A esto se le denomina plasticidad del cerebro humano.

Desde un primer momento, el ser humano recién nacido se encuentra rodeado de un mundo de objetos creados por la especie humana en su desarrollo histórico y, poco a poco, mediante la acción del adulto, comienza a hacer suyo este mundo, se apropia de él. Este concepto de apropiación implica que el neonato reproduce en sí mismo la experiencia histórico-social de todas las generaciones que le han precedido, de las propiedades humanas que se han formado históricamente, de las capacidades y formas de conductas. Sin embargo, para que esta apropiación se realice es necesario que se dé en una actividad, que el neonato actúe, actividad que siempre está mediatizada por su relación hacia las personas con quienes establece comunicación práctica y verbal: el adulto y la enseñanza que éste le imparte. De esta forma, adquiere las especificidades de la especie humana. Si esta relación no se da, no se posibilita entonces el proceso de humanización.

De ello se desprende que los niños no se adaptan al mundo que los rodea, al mundo de los objetos humanos, sino que lo hacen suyo, lo incorporan, se apropian de él; es decir, es un proceso en el que se da la reproducción de las propiedades humanas que se han formado a través de la historia, de las capacidades y formas de conductas que no están fijadas morfológicamente, ni se transmiten mediante la herencia, como es el caso del desarrollo filogenético del animal.

Esto implica, de modo necesario, un proceso activo que realice activamente una actividad adecuada a aquella que está concretada en el objeto o fenómeno. Pero esto no surge solo bajo la influencia del objeto, sino que la acción del adulto es indispensable en esta apropiación. Es una interacción que está mediatizada por la relación que se establece entre este y los niños, y solamente mediante esta acción es que estos últimos son capaces de apropiarse de dicha experiencia social.

Es decir, la apropiación se realiza en la actividad de los niños en relación con los objetos y fenómenos del mundo circundante, pero no puede formarse por sí misma, sino que se conforma en las relaciones prácticas

y verbales con las personas que los rodean, en la actividad conjunta que realizan con ellos. Solo mediante la acción del adulto se forman las capacidades humanas en este proceso. Los objetos en sí mismos no transmiten la experiencia social que está implícita en ellos, se requiere que el adulto ponga a los niños en contacto con ellos y los enseñe a actuar, para que la función social del objeto sea asimilada.

Esto nos lleva a un punto muy importante: la realización de cada tipo de actividad permite la asimilación de las acciones y cualidades psíquicas necesarias para su cumplimentación. En un principio, estas acciones tenían un carácter externo, pero en su realización se convirtieron poco a poco en internas, mediante un proceso de interiorización. En realidad, la formación de estas acciones internas constituye el contenido fundamental del desarrollo psíquico.

Por tanto, y esto es un punto clave, el psiquismo no solamente se expresa y dirige en la actividad, sino que se forma en ella, por lo que no constituye un proceso interno innato en el ser humano, sino que depende de su actividad. En el proceso de esta actividad, se van formando estructuras psíquicas que permiten ejecutar una actividad superior posterior, y que conlleva el desarrollo de estructuras psíquicas más elevadas y perfeccionadas, lo que es posible por la plasticidad de su psique y por la asimilación de esta experiencia humana impresa en los objetos materiales y espirituales.

Esto no invalida el hecho de que para que el fenómeno psíquico se reproduzca, se requiere de una base material, biológica, orgánica y fisiológica constituida por el cerebro y el sistema nervioso central, sin el cual no es posible el reflejo de la realidad, y donde el cerebro en esta interacción de lo genético y la experiencia se construye, lo cual ha sido ampliamente comprobado por las investigaciones de la neurociencia.

De esta manera, el desarrollo no es posible sin actividad y sin un órgano material, el cerebro, que posibilita dicha actividad. El ser humano asimila distintas formas de actividad y, juntamente con estas, se asimilan todos los procesos psíquicos y cualidades que son necesarios para su realización. En esta asimilación de las distintas formas de actividad, que siempre ocurre por la influencia de la enseñanza, no solo se incorporan las acciones de carácter ejecutivo que permiten llevar a cabo las acciones, sino que también se asimilan las acciones de orientación, dirigidas al conocimiento de este mundo externo.

De este planteamiento se reafirma la concepción de que el desarrollo psíquico siempre ocurre bajo la influencia de la enseñanza, que la educación va delante y conduce al desarrollo. En esta relación, la enseñanza presenta un carácter rector, aunque para su dirección tiene que tener en cuenta, necesariamente, las propias leyes del desarrollo. De no considerarse así, se caería en un enfoque mecanicista y se limitaría en gran medida el alcance conceptual de este principio.

No obstante, a pesar de que estos factores son condiciones indispensables, no crean por sí solos el desarrollo psíquico, no lo pueden promover por sí. Hay que ir a las fuerzas motrices del desarrollo.

En este sentido, en un momento determinado del desarrollo, empieza a darse una contradicción entre lo que los niños ya son capaces de realizar, y el sistema de demandas que hasta ese momento les han impuesto los adultos, contradicción que conduce a una crisis del desarrollo. La solución de esta crisis implica la transformación cualitativa y el tránsito a una etapa superior de dicho desarrollo. De esta manera, las fuerzas motrices del desarrollo, y que son las que permiten el tránsito de una a otra etapa, lo constituyen las crisis, que son una manifestación normal de su transcurso evolutivo. Que la crisis se vuelva «crítica» va a depender de la manera en que estas se manejen y en cómo se encuentren las vías de su solución.

En el curso del desarrollo humano, la infancia temprana se distingue porque en ella se manifiestan tres crisis del desarrollo: al año, a los tres años y a los seis-siete años, lo que implica la necesidad de un profundo conocimiento de las particularidades evolutivas de los niños en estas edades para conducir su formación y educación por cauces apropiados.

Este hecho de las crisis no se circunscribe exclusivamente a la primera infancia, sino que en los sucesivos períodos del desarrollo: niñez, adolescencia, juventud..., van a surgir otras crisis del desarrollo que van a implicar siempre un cambio cualitativo significativo respecto a las particularidades del desarrollo anterior. Incluso, hoy día, se habla de la crisis del desarrollo de la tercera edad, indicando que la transformación del ser humano se da en esta continuidad de las crisis, que da lugar al surgimiento de nuevas particularidades psíquicas. De hecho, en la actualidad se sabe también que cada crisis siempre va precedida de uno a más períodos sensitivos del desarrollo, momento en los que una determinada cualidad psíquica encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y formación.

Sin embargo, en cada momento de la formación del individuo (ya sean niños o adultos), se da una relación entre lo que él puede hacer por sí mismo en un momento dado, y lo que es capaz de lograr mediante la enseñanza y la actividad conjunta con el adulto. A la distancia que media entre lo que los niños pueden hacer por sí mismos, y lo que pueden asimilar en la actividad conjunta con los adultos u otros niños más capaces, es lo que se conoce como zona de desarrollo próximo, que refleja las enormes posibilidades que tiene el proceso de enseñanza y el rol de los educadores en el desarrollo de los niños.

De esta forma, la enseñanza se dirige fundamentalmente a la formación de la actividad. En este proceso de organización de la actividad, los adultos enseñan a los niños a realizar acciones con distintos objetos, donde surgen acciones de carácter práctico, ejecutivas, y de orientación, en un principio externas, que se convierten con posterioridad en psíquicas internas en el proceso de esta actividad.

Partiendo de esta concepción, es posible realizar de manera planificada y dirigida la formación de los procesos psíquicos y cualidades de la personalidad, e incluso lograr en períodos anteriores o con una mayor calidad en el correspondiente, la manifestación de determinadas facultades psíquicas en el sentido que se considere apropiado.

No obstante, no todo tipo de enseñanza es efectiva de igual modo en cualquier edad, por lo que la educación debe tener en cuenta, para dirigir el desarrollo psíquico, sus propias y particulares leyes, tomando en consideración aquellos períodos en que el desarrollo de los niños es especialmente sensitivo para la asimilación de ciertos tipos de aprendizaje. A este momento del desarrollo en que una determinada cualidad psíquica encuentra las vías más idóneas para formarse, es lo que se conoce, tal como se mencionó anteriormente, como periodos sensitivos del desarrollo. En este sentido, la no formación de la cualidad en dicho momento no implica que esta no pueda formarse en un período posterior, pero, de ser así, nunca va a tener el mismo nivel de calidad que si se hubiera formado en su momento propicio, en su período sensitivo.

La primera infancia se caracteriza por numerosos períodos sensitivos: del lenguaje, de la independencia, de la percepción, de la función simbólica de la conciencia, entre otros, lo cual la hace particularmente significativa a los fines del desarrollo. Estos períodos sensitivos van a manifestarse de igual modo en la niñez, la adolescencia, la adultez, y así en todo el curso de la vida del ser humano.

Lo más interesante de todo esto es que los procesos de apoptosis o muerte neuronal programada anteceden a los períodos sensitivos, que, al cabo de tantos años de valoración, han sido comprobados por la neurociencia.

En el caso de la infancia, esta se caracteriza porque la gran mayoría de sus estructuras biológicas y psíquicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo cual refleja la enorme importancia de la estimulación, de la educación en este período, al poderse actuar sobre estas estructuras que se están formando, y de las cualidades y funciones psíquicas que dependen de dichas estructuras, algo que no se vuelve a repetir en ninguna otra etapa del desarrollo con la misma intensidad que en este período.

Ahora bien, ¿qué tipo de enseñanza es la que más desarrolla? Aquella que propicie que los niños tengan la posibilidad de elaborar por sí mismos la base de orientación que les permita la realización de una actividad de forma adecuada, sobre los elementos que los adultos organizan de forma favorable. De ahí se desprende la necesidad de corresponder los métodos educativos con los principios del desarrollo, para lograr una relación armónica entre ambos y así garantizar una formación sana de la personalidad.

Todos estos principios y planteamientos anteriores se particularizan en los diferentes períodos del desarrollo, y constituyen la base teórica y metodológica de cualquier programa de educación (o de cualquier enfoque de la educación), que, además, se materializan en cada período en diversos fundamentos pedagógicos, entre los que están, por ejemplo, en la primera infancia, el enfocar a los niños como ejes centrales del proceso educativo, la integración de la actividad y la comunicación en su proceso educativo, la ampliación contra la aceleración de la enseñanza, la unidad de lo instructivo y lo formativo, entre otros, donde los adultos asumen un rol orientador en el proceso de enseñanza.

Pero, al mismo tiempo, señala principios educativos básicos, tales como la realización de la educación en condiciones del medio ambiente y social, la educación en colectivo, la educación en la independencia y la propia iniciativa, la educación en la individualidad y dirigida al desarrollo integral.

Estos principios generales de la educación y el desarrollo se expresan en el devenir histórico de la coeducación, pues dependiendo de cuáles

han sido las ideas predominantes en ella, asimismo se plantean las acciones y procedimientos consustanciales en su concepción. En esencia, determinan que la coeducación, como expresión del desarrollo humano, no siempre ha estado definida como una manifestación social acabada, sino que ha tenido un transcurso histórico determinado, en la misma medida en que la sociedad ha avanzado en criterios sociales y científicos relacionados con el proceso de la educación del ser humano.

Asimismo, la concepción histórico-social del desarrollo humano ha constituido la base teórica fundamental de la explicación de su devenir que, aunque no está exento de contradicciones, ha ido delineando una posición teórica y metodológica que ha permitido la inclusión de hombres y mujeres en un mismo proceso educativo que, independientemente de sus aún presentes contradicciones, constituye un enfoque más justo y humano de la formación y educación de las generaciones presentes y precedentes del ser humano.

Evolución histórica de la coeducación

El desarrollo actual de la escuela moderna plantea como uno de sus logros principales el hecho de considerar la educación como un paradigma en el que no existen barreras ni diferencias entre los sexos, ubicándola bajo el término de coeducación: educación para todos los niños y las niñas, para todos los hombres y mujeres.

De esta forma, y como vimos con anterioridad, se define a la coeducación como la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente diferenciados, considerando como variables el sexo, la etnia, la clase social, etc.

Pero esto, ¿es una realidad o un mito?

Profundizando en la definición inicial, la coeducación se considera como un conjunto de contenidos, objetivos y estrategias de intervención educativa intencionada, hecha por un agente educativo, para promover un desarrollo personal libre y producir cambios en las personas, en su interpretación del mundo, y en su formación educativa y social.

Sin embargo, este concepto de coeducación no siempre ha tenido el mismo grado de aceptación y desarrollo, sino que en las distintas épocas históricas, se ha entendido de diferentes formas, a partir de la existencia

de dos géneros, hombres y mujeres, niños y niñas, designándose por ello la coeducación como una cierta manera de entender su educación, que en cada grupo social, en cada época histórica, ha tenido partidarios y detractores acerca de su conveniencia o inconveniencia, de si hombres y mujeres debían educarse de modo conjunto y recibir la misma formación y educación. De hecho, esta discusión ha estado presente a lo largo de todo el desarrollo histórico de la educación del género humano, y ha determinado el surgimiento de enfoques y términos que han expresado su devenir histórico, hasta el momento actual.

Esto ha estado relacionado con el cambio de la posición social de las mujeres en el transcurso histórico de la sociedad, un camino muy complicado y multifactorial, en estrecha relación con los patrones creados por la sociedad relativos a la educación de las mujeres, que ha supuesto en cada etapa social opciones que luchaban por una igualdad con la educación de los hombres, casi siempre enfrentadas al mismo tiempo con otros enfoques, que planteaban la permanencia de las diferencias.

Durante siglos, desde el inicio del patriarcado y el surgimiento de la necesidad de la educación para la formación del género humano, no hubo cuestionamientos sobre quién debía recibir los beneficios de una educación dirigida socialmente a su formación, Así, durante cientos de años, el hombre fue el objeto central (y único) de la educación organizada en el conglomerado social. En este sentido, era creencia socialmente establecida (y adscrita por un poder divino) que la educación como organización social debía estar dirigida hacia el hombre, que resultaba ser el eje central de la sociedad.

Así, hasta mediados de la Edad Moderna, el pensamiento educativo vigente adscribía a hombres y mujeres (que habían sido creados por Dios de esa manera), roles y funciones sociales diferentes. En consecuencia, ello derivaba en que su educación también debía ser distinta. Esto, no obstante, y a pesar de existir progresos respecto al criterio de que todos los integrantes de una sociedad debían recibir escolarización, no dejaba de tener álgidas discusiones sobre la conveniencia o no de que las mujeres también recibieran educación. De esta forma, aunque en algunos conglomerados sociales se aceptó la educación tanto de los niños como de las niñas, siempre en sus inicios se articuló con contenidos diferentes, y en lugares distintos, contenidos que en el caso de las niñas giraban fundamentalmente en proporcionarles conocimientos para sus futuros roles de esposas y madres, en general centrados al nivel escolar primario, pues de ahí en adelante era campo de formación de los hombres.

La enseñanza primaria era la única permitida, pues no existía para las niñas las posibilidades de estudios medios o de nivel superior, salvo en las niñas de la clase burguesa, a la cual se le daban algunos contenidos de su ámbito doméstico, como la música, el dibujo, y contenidos afines, para hacerlas más atractivas para sus futuros roles de esposas y madres.

Estas ideas no solo pertenecían a la media del pensamiento del conglomerado social de la época, sino que mentalidades tan significativas para el desarrollo de la educación social por aquellas épocas, como es la figura de Rousseau, la figura más destacada del período de referencia en la pedagogía, planteó en su obra estas ideas diferenciadoras, y que se plasman en sus obras sobre la educación: *Emilio*, y *La educación de Sofía*, para los cuales plantea principios totalmente distintos, y adscritos a los distintos roles sociales del hombre y la mujer, convirtiéndose en propagador de la subordinación social de las mujeres que, al ser creadas distintas por la naturaleza, debían tener capacidades e intereses diferentes al de los hombres, pues eran biológicamente diferentes. Incluso, Rousseau llegó a plantear que ofrecerles mayores posibilidades a las mujeres iba a determinar que estas no asumieran el rol subordinado para el cual habían sido creadas.

No obstante, hacia fines de siglo y principios del siglo XIX, algunas mujeres de la alta burguesía comienzan a plantear la necesidad de instruir a la mujer para mayor beneficio de sus hijos, por ser ellas sus primeras educadoras, argumentos que pronto se extendieron al planteamiento de la educación para todas las mujeres, lo que determinó que en algunos países se planteara explícitamente la educación para niños y niñas, aunque en escuelas distintas y con enseñanzas diferentes.

Sin embargo, la escolarización de las niñas avanzó poco durante el siglo XIX, así como la formación de maestras y posibilidades de realización de estudios superiores, siempre sobre la base de la separación escolar y la diferenciación de contenidos, a pesar de que constituyó un avance el reconocimiento de la educación para los dos sexos, independientemente de los contenidos asignados.

Al mismo tiempo, comienzan por esa época planteamientos que defienden una educación escolar más sólida y semejante a la de los hombres, implicando la posibilidad para las mujeres de estudios medios y superiores, y educar a los niños y niñas en los mismos centros escolares.

Es así como surge la escuela mixta en algunos países, como los Estados Unidos y la gran parte de los países europeos, aunque sumida en fuertes contradicciones y discusiones por parte de sus detractores.

Por esa época se destaca la Escuela Nueva, que, como exponente de la burguesía liberal, propone a la escuela mixta, mal llamada coeducativa, como uno de sus proyectos principales, sobre la base de que la igualdad de todos los hombres y mujeres implica al mismo tiempo la igualdad en las posibilidades de educación.

Todas estas nuevas concepciones educativas eran reflejo de las contradicciones sociales imperantes en la época, y en las que se esgrimían argumentos morales y religiosos para denigrar a la escuela mixta, donde los sectores más reaccionarios trataban de demostrar lo pernicioso de tal sistema educativo, tratando así de mantener una educación diferente y, por lo tanto, separada.

A lo largo de este debate histórico que ha generado la conveniencia o no de la coeducación, se han utilizado otros términos, como el referido, «escuela mixta», término que se ha opuesto al de «escuela separada», «escuela segregada» o, con otro matiz, «escuela paralela». De igual modo, «construcción» o «coenseñanza» sustituyen a veces al término «coeducación». Sea cual sea la palabra utilizada, el quid de la cuestión gira siempre en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación. Sin embargo, el concepto de «educación igual» no se mantiene de modo homogéneo en el tiempo, de manera que «coeducación» no ha designado exactamente al mismo modelo educativo en todas las etapas históricas.

Por nombrar algún hecho social, hemos mencionado a la enseñanza mixta, en oposición a la enseñanza separada, segregada, paralela, que desemboca en una coenseñanza. Pero ¿es una enseñanza igual?

La escuela mixta significó un avance, pero no fue realmente un equivalente del concepto más general de la coeducación. Sin embargo, la discriminación por sexo tiende a disminuir y, sea como sea, es una situación social mucho más ventajosa para las mujeres que la escuela segregada.

De este modo, la escuela mixta en realidad plantea una «proximidad geográfica» pero aún con contenidos distintos para hombres y mujeres, lo que hace que aún no haya desaparecido la discriminación. Entre estos se destaca el que las mujeres acceden muy poco a los estudios de tipo técnico, que son los que implican remuneraciones salariales más altas, y que posteriormente se refleja en el mercado laboral y en la valoración profesional de su trabajo. Así, bajo la aparente igualdad de la educación mixta, siguen existiendo componentes de discriminación sexista que cambian el concepto de coeducación y siguen considerando a las niñas y mujeres como seres humanos dependientes del hombre.

Un enfoque diferente del concepto de escuela mixta y coeducación

El concepto de coeducación es más amplio que el de enseñanza mixta, pues, aunque este último se refiere a que alumnos y alumnas estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, tengan las mismas exigencias y realicen las mismas evaluaciones, la coeducación implica la transformación de las pautas sexistas de la sociedad y de las escuelas, que es donde se generan los estereotipos de lo masculino y lo femenino.

En la actualidad, la coeducación plantea la eliminación de los mecanismos discriminatorios, no solo en la estructura formal de la escuela, sino de modo igual en la ideología y la práctica educativa, lo que a su vez implica la modificación de los currículos, que suelen establecer los arquetipos respecto a los sexos como categorías hegemónicas y excluyentes entre sí.

La educación mixta hace referencia a la práctica que consiste en que alumnos y alumnas están en las mismas aulas, reciben el mismo tipo de enseñanza, y se someten a las mismas exigencias y realizan idénticas evaluaciones. ¿Es esto la coeducación?

La coeducación, en el momento actual, plantea como objetivo no solo la desaparición de los mecanismos discriminatorios en la estructura formal de la escuela, y en la práctica educativa, sino también en la ideología. No puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, sino la integración en el ámbito escolar de las normas culturales que antes se consideraron específicas de cada uno de los géneros.

La educación de las mujeres se ha apoyado siempre, desde el punto de vista ideológico, en señalar que su subordinación y lugar secundario obedece a la existencia de diferencias naturales, debido al sexo, sobre todo, lo cual, aún en la actualidad, hace que el sistema educativo trate a los niños y a las niñas de modo diferente, a pesar de que estudien juntos en la misma aula. Muchas veces, se los trata de manera distinta porque no resulta fácil determinar cuáles son las diferencias biológicas, y cuáles las socialmente adquiridas en la diversidad de los patrones de conducta de uno y otro sexo.

Por todo esto, analizar la cuestión del sexo, tanto desde el punto de vista biológico como del sociocultural, es indispensable para lograr un

acuerdo en cuanto a su implicación en el proceso de la coeducación. De hecho, aunque parece existir un conocimiento bastante general respecto a nacer de un sexo o de otro, que no exige en apariencia mucha explicación, es más difícil plantear un consenso sobre lo que significa ser hombre o mujer.

Sexo y coeducación

Tal como se ha referido, al hablar de coeducación, se suele generalizar a la inclusión en el proceso educativo de hombres y mujeres, lo cual hace al sexo una variable importante en su concepción, y hace necesario entender su significación conceptual e histórica para comprender la relación que tiene en el devenir histórico de la coeducación, pues si no se define correctamente se pueden delinear criterios que no son científicamente válidos.

El análisis del sexo como variable a considerar en la coeducación, puede asumirse desde dos puntos de vista: el biológico y el social. En este sentido, se analiza previamente el sexo como condicionante biológico, para a partir de sus conclusiones, valorarlo y analizarlo desde el punto de vista social y, en consecuencia, su relación con el concepto de género.

A partir de estas disquisiciones previas surge necesariamente una gran pregunta. ¿Es el sexo en realidad una variable biológica diferenciadora que implique la necesidad de una educación distinta para cada sexo? Una respuesta a este interrogante nos obliga a definir y conocer cómo se forma el sexo desde la concepción al nacimiento, y sus implicaciones al nacer.

Así, la primera pregunta que surge es plantear qué es la sexualidad.

La palabra «sexo», del latín *sexus*, se define como la condición orgánica que distingue al hombre de la mujer; lo masculino de lo femenino. Sin embargo, también se emplea, por extensión, para designar el aparato genital femenino o masculino y, además, genéricamente, señala un conjunto de individuos cuyo aparato reproductor es del mismo orden.

En este sentido, existen factores para la determinación del sexo, a partir del hecho reconocido de que este no depende de un solo factor, sino de varios, en concreto siete, que constituyen la composición sexual de

un individuo. De estos factores, cinco de ellos son morfológicos y dos, psicológicos.

Entre los factores morfológicos se encuentran:

- ❖ **El sexo cromosómico**, dado por la constitución cromosómica del individuo.
- ❖ **El sexo gonadal**, determinado por la estructura histológica de las glándulas sexuales o gónadas.
- ❖ **El sexo genital**, establecido por la morfología de los genitales externos.
- ❖ **El sexo ductal**, dado por la morfología de los genitales internos o conductos genitales.
- ❖ **El sexo hormonal**, determinado por el predominio hormonal.

En la mayoría de los individuos estos cinco factores coinciden, pero puede darse una contradicción entre alguno de ellos y, entonces, se habla de un estado de intersexualidad.

Sin embargo, aunque los factores morfológicos son muy importantes en la determinación del sexo del individuo, no son los únicos factores que intervienen, pues también tienen una gran importancia los factores de tipo psicológico, entre los que están:

- ❖ **El sexo asignado o sexo de crianza:**
Es el sexo que se le atribuye por los padres o personas al cuidado del niño que nace y que, casi siempre, está basado en el aspecto de los genitales externos, lo que se ve reforzado posteriormente por el nombre, las ropas, los juegos, las diversiones y otros hábitos, con los que se forma y educa.
- ❖ **El sexo genérico o psicológico:**
Es el sexo que el sujeto se atribuye a sí mismo y que, en ocasiones, no se descubre, por estar en contradicción con el sexo asignado.

Estos factores psicológicos son los que determinan la posición del individuo en la sociedad. No obstante, durante el transcurso del

desarrollo individual, surge otro factor que, por lo general, coincide con los anteriores, aunque a veces no es así. Nos referimos al llamado sexo social, que es el último de los factores determinantes del sexo del individuo.

❖ **El sexo social:**

Es aquel que el grupo social dado atribuye a un individuo, y que está derivado de las normas, valores, comportamientos, etc., creados por el grupo, y que tipifica el rol sexual y, por tanto, a un individuo.

Como resumen, puede concluirse que todo sujeto «normal» tiene los siguientes ocho factores que determinan su sexo:

- 1 Sexo cromosómico
- 2 Sexo gonadal
- 3 Sexo genital
- 4 Sexo ductal
- 5 Sexo hormonal
- 6 Sexo asignado o de crianza
- 7 Sexo genérico o psicológico
- 8 Sexo social

En este sentido, en la semana ocho del embarazo aparece el surgimiento de los primeros brotes en el feto de los órganos genitales, aunque aún no se diferencian los órganos de un sexo u otro. Entre la semana diez y la once, estos se desarrollan rápidamente y no es hasta el final de esta semana que los genitales externos de uno u otro sexo son reconocibles.

¿Significa esto que ya está definido para siempre el sexo del futuro bebé? En este sentido, la expresión final de la manifestación del sexo va a guardar una estrecha relación con el tipo de cultura en la cual los niños se desenvuelven, y que va a asignar normas, valores, actitudes, creencias y formas de comportamiento específicas a la definición del género y de la sexualidad.

Por tanto, la sexualidad y el curso de su desarrollo, la identificación del género y los roles sexuales van a estar estrechamente relacionados con las normas, valores y comportamientos del grupo social y cultural en el cual se desenvuelven los niños desde su nacimiento. Esto va a manifestarse desde las etapas más tempranas del desarrollo, incluso en la expresión de los juegos infantiles.

De esta manera, lo apropiado en una cultura respecto a la sexualidad, puede no serlo en otra, determinándose así las condiciones particulares de expresión de un desarrollo que supuestamente es común a todos.

Es obvio que tal disyuntiva se haya mostrado en todas las manifestaciones de las diversas superestructuras que se han sucedido en el desarrollo social humano e, históricamente, que se haya reflejado con particular énfasis en la educación.

Esto, por supuesto, nos conduce a determinar la relación existente entre el sexo y el género.

El género se define como el conjunto de determinadas capacidades, comportamientos y actitudes que cada sociedad elabora según sus necesidades, un conjunto de normas sociales diferenciadas para cada sexo, y que son impuestas a los sujetos como pautas que deben regir sus comportamientos. Estas pautas dependen del momento y lugar, y son continuamente redefinidas por la sociedad, no son estables, y se modifican en relación con los otros cambios sociales: división del trabajo y moral sexual, entre otros factores.

Asimismo, puede haber contradicción entre el sexo y el género, y este último suele imponerse al sexo, que solo predomina en el proceso de reproducción. Ello conduce a formularse una pregunta significativa: ¿qué pasaría si desaparecieran las mujeres? ¿O si desaparecieran los hombres? Responder a estas preguntas podría constituir un dilema difícil de resolver.

Incluso, podría plantearse una pregunta inquietante: ¿puede surgir un tercer sexo?

Al respecto, la experiencia con el grupo social de los *Xanith* de Omán es muy significativa. Dichos estudios sociales causaron un gran impacto en las décadas de la segunda mitad del pasado siglo, y revelan que el carácter social de las atribuciones de género y las capacidades y atributos humanos no están dados por la biología, sino por la determinación social.

En el caso de los *Xanith* de Omán, se ha planteado la posibilidad de que en una sociedad puedan definirse más de dos géneros. De hecho, la antropología reveló que estos individuos, que biológicamente eran hombres, aunque iban vestidos como tales, llevaban prendas con colores más

vistosos. Sin embargo, no podían estar en público con otros hombres, pero les estaba permitido tratar con las mujeres de forma franca y natural y ejercer la prostitución como homosexuales pasivos. Al mismo tiempo, no podían casarse ni dejar de ser *Xanith*. En este caso, las particularidades de este minoritario grupo social han sugerido si en realidad se trataba de un tercer género con características muy específicas. No obstante, el hecho de que sus conductas estuvieran socialmente reglamentadas parece indicar que tal posibilidad podría ser factible de plantearse.

De ello se desprende que, en algunos casos, pueden producirse contradicciones entre sexo y género, lo que hace más evidente que los papeles del hombre y la mujer son fundamentalmente construcciones sociales, y no roles que están determinados de modo exclusivo desde el punto de vista biológico y genético.

Al respecto, cuando tales contradicciones se producen y aparecen hombres realizando roles considerados propios y exclusivos de las mujeres, o a la inversa, suele suceder que el género determina, en mayor medida que el sexo la posición social del individuo. Es decir, el género suele imponerse sobre el sexo.

Solo en lo que respecta a la función de la reproducción hay un límite en los posibles cruzamientos de las posiciones habituales entre sexo y género, pues, en el sistema social, el resto de las demás posiciones pueden ser ocupadas y desarrolladas por personas biológicamente varones o hembras. Asimismo, se reconoce también que los cruces solo se producen en circunstancias excepcionales.

La consideración de los géneros como conjuntos de construcciones sociales diferenciadoras y limitadoras de las posibilidades individuales, pone de manifiesto una relación de poder: la dominación de los hombres, y en concreto del género masculino, sobre las mujeres. Esta dominación da forma a todas las relaciones sociales: el trabajo, la política, la cultura, la ciencia y, obviamente, las relaciones interpersonales.

En esta relación de poder, la subestimación del rol de la mujer ha sido la norma desde el punto de vista histórico, mientras que las actitudes y comportamientos que, a lo largo del tiempo, han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales. Al mismo tiempo, los comportamientos de las mujeres se han catalogado como algo particular y sin trascendencia para el conjunto de la sociedad.

Es así como la dominación de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas. Dicho orden social jerárquico históricamente asumió el nombre de patriarcado.

Lo interesante de todo esto es que el patriarcado surge como una forma de resolver una contradicción social ambigua, pues, en un principio, durante la época del matriarcado, la descendencia se establecía a través de la mujer, que en aquel momento era predominante. Sin embargo, con el paso del tiempo y el desarrollo del conjunto humano y las fuerzas productivas, la acumulación de riquezas no podía definirse mediante una mujer sexualmente libre, lo que determinó que el hombre asumiera el control de las riquezas y la determinación de la descendencia. De esta forma, la mujer se vio forzada a ceder su rol predominante, que ya jamás volvería a recuperar.

En este sentido, las aportaciones de la antropología, sobre todo los estudios llevados a cabo por M. Mead sobre los comportamientos sociales de hombres y mujeres en diversas sociedades no occidentales, revelan que lo biológico, lo natural, no es lo que marca los comportamientos de uno y otro sexo, sino que en dichos grupos sociales se hace distinción entre aquello que se considera propio de hombres y aquello que se considera propio de las mujeres, pero el tipo de actividades y aptitudes que se atribuyen a unos y otras, como características propias, varía. A este respecto, Mead destaca que hay cualidades que en unos grupos sociales se atribuyen a los niños, y en otros a las niñas, tal como sucede con el trato tierno que en unos lugares se valora para las niñas, y en otros para los niños. Y así en numerosas actitudes y actividades para uno y otro sexo, que cambian de acuerdo con el patrón social imperante en el grupo en cuestión. No obstante, en general, aparece la diferenciación aparejada a una mayor valoración de las actividades de los hombres, aunque es muy significativo que el contenido de tales actividades cambia de un grupo social a otro.

Como conclusión, si las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían de una a otra sociedad, de una época a otra, esto significa que no están determinadas desde el punto de vista biológico, sino que están socialmente precausadas. La aceptación de este hecho es cada vez más patente en los estudios de los comportamientos humanos y sociales realizados desde la antropología, la psicología, la pedagogía y la sociología. Este planteamiento transforma las ideas y conceptos tradicionales sobre el tema, e implica una liberación a hombres y

mujeres del determinismo biológico en la formación de sus cualidades y conductas, y abre nuevas posibilidades de identidad social.

Por otra parte, el sociólogo T. Parsons, a mediados del pasado siglo, elaboró una teoría sobre los roles sexuales, en la que planteaba que la sociedad es la que, por necesidades de funcionamiento, establecía los papeles que debían desarrollar los hombres y las mujeres, los cuales, a través de las instituciones socializadoras, determinaban la asunción e interiorización por ambos sexos de los roles que se les había designado, que eran asumidos como características de la personalidad diferenciadas de cada sexo, y no como imposiciones externas.

En este sentido, la familia, en cumplimiento de sus funciones (biosocial, económica, cultural-espiritual, y educativa), se erige como célula fundamental de la sociedad, que expresa, en su mundo particular, el universo social que su sociedad en particular le impone.

En este desarrollo, las nuevas formulaciones teóricas que se plantean en los años setenta del siglo pasado, apoyándose en una serie de investigaciones empíricas, establecen que los roles propios de hombres y mujeres en cada sociedad no son complementarios, sino que el distinto enfoque social de estas normas para ambos grupos implica relaciones de poder, que determinan la infravaloración tanto de las mujeres como de los roles que estas, supuestamente, deben desempeñar. De esta manera, se llega a una distinción entre sexo y género que ha acabado imponiéndose a las formulaciones más igualitarias y que, en cierto momento, algunos investigadores como Parsons trataron de extender.

De hecho, la familia actual asume la crianza y educación de los hijos bajo la división de roles sexuales: los hombres asumen la responsabilidad de los ingresos económicos y desarrollan el tipo de personalidad adecuada; las mujeres, en cambio, deben asegurar el cuidado de los hijos y transmitirles las normas sociales básicas, y adquieren para ello la personalidad apropiada para esta función.

En resumen, es indiscutible que, aunque desde el punto de vista biológico hay diferencias entre hombres y mujeres en relación a sus órganos genitales y a su función en la reproducción humana, no está demostrado que tales diferencias biológicas, para las cuales se utiliza el término «sexo», impliquen por sí mismas capacidades, aptitudes o actitudes diferentes entre los sexos humanos. En este sentido, lo que conduce a la formación de capacidades, comportamientos y, en consecuencia, perso-

nalidades distintas, es el género, que es un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus creencias, necesidades y comportamientos sociales, que son impuestos a los seres humanos desde el nacimiento como pautas que deben regir sus conductas, acciones, deseos y acciones de todo tipo, a lo largo de toda la vida. Por lo tanto, si las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían de una a otra sociedad, de una época a otra, significa que no están establecidas por la biología, sino que su determinación es social. Como se ha indicado con anterioridad, este planteamiento revoluciona las ideas tradicionales sobre el tema, porque libera a hombres y mujeres del determinismo biológico y les abre nuevas posibilidades de identidad social.

Todo este breve análisis respecto al sexo y el género se plantea como preámbulo para un análisis posterior sobre sus efectos en la educación, y ha tenido como objetivo destacar que, biológicamente, no hay una justificación para considerar al hombre como sujeto de la educación en detrimento de la mujer, si bien existen diferencias entre uno y otro sexo en los genitales y papel en la reproducción además del punto de vista orgánico (peso y talla promedio, circunferencia cefálica, fuerza física, entre otras) que propician una distinta posibilidad de adaptación a las influencias del medio exterior.

Sin embargo, en el desarrollo histórico de la educación, esta problemática del sexo-género, unida al papel rector del hombre en la sociedad, tuvo, y aún tiene en muchos lugares, un efecto determinante en la estructura del sistema educativo y las relaciones de poder dentro del proceso docente, lo que ha conducido, desde una perspectiva histórica, a lo que se denomina el sexismo en la educación.

Coeducación, sexo y sexismo

A partir de lo planteado sobre las relaciones del sexo y el género, la teoría que trata estas dos condiciones del desarrollo introduce estos dos términos para facilitar la distinción entre los hechos biológicos y los hechos sociales del fenómeno de la sexualidad humana, dándole una condición que obedece a los intereses de un grupo social determinado. Tal y como se ha indicado en el apartado anterior, es indiscutible que desde el punto de vista biológico existen diferencias entre hombres y mujeres en relación a sus órganos genitales y a su función en la reproducción humana. Sin embargo, no está demostrado que estas diferencias biológicas,

para las cuales se utiliza el término «sexo», impliquen por sí mismas capacidades, aptitudes o actitudes diferentes entre los individuos. Lo que confiere capacidades, comportamientos o personalidades distintas es el género, que, como ya se planteó, es un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo.

Mientras el término «sexo» designa unas características transhistóricas, estrictamente biológicas, la concreción del «género» depende del momento y del lugar. Los géneros son continuamente redefinidos por la sociedad, no son nunca del todo estables y se van modificando en relación a otros cambios sociales, como la división del trabajo, la moral sexual, los cambios demográficos, incluso las guerras. Es también posible que en una sociedad queden definidos más de dos géneros, como el ya señalado por la antropología de los *Xanith* de Omán.

La consideración de los géneros como conjuntos de pautas sociales (es decir, como construcciones sociales) diferenciadoras y limitadoras de las posibilidades individuales, pone de manifiesto una relación de poder: la dominación de los hombres, y más específicamente del género masculino, sobre las mujeres. Esta dominación da forma a todas las relaciones sociales: el trabajo, la política, la cultura, la ciencia y, obviamente, las relaciones interpersonales.

En esta relación de poder, las actitudes y comportamientos que históricamente han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales, mientras que el universo que tradicionalmente ha estado considerado como propio de las mujeres es visto como un algo particular y sin trascendencia para el conjunto de la sociedad. En este sentido, la dominación de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas.

Esto ha derivado en lo que se conoce como **el sexismo**.

El término «sexismo» se utiliza en las ciencias sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo; así, por ejemplo, el establecimiento de ciertas funciones como exclusivamente femeninas o masculinas en el ámbito laboral, o el rechazo a una candidata a un puesto de trabajo por el único hecho de ser mujer,

presuponiendo que el ser hombre o mujer confiere distintas posibilidades para realizar determinadas tareas.

El sexismo, derivado del orden patriarcal de la sociedad, es una pauta cultural a la que hoy se oponen casi todas las leyes vigentes en el mundo occidental, dado que la democracia se basa en la idea de que todas las personas deben ser tratadas por igual y tener las mismas oportunidades, que en ningún caso deben quedar restringidas en función de su etnia, su sexo o su clase social. Sin embargo, las discriminaciones sexistas siguen estando profundamente arraigadas en la cultura, aun cuando los cambios legislativos hayan modificado algunos aspectos y las hayan convertido en menos evidentes de lo que fueron en otras épocas, o de lo que son todavía en otras culturas.

El sexismo implica consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos. Por ejemplo, cuando se dice «los niños no lloran», o «las niñas no deben hablar así», se está indicando que los individuos deben adoptar comportamientos específicos y diferenciados por el hecho de ser niñas o niños. Se trata, por tanto, de indicaciones sexistas, que, por lo general, son asumidas como comportamientos prohibidos, dado que su práctica suele ir acompañada de una reprimenda o sanción negativa. Al niño que llora se le reprocha no ser lo bastante hombre; adoptar conductas «de niña» es una observación que, dada la jerarquía vista con anterioridad, reviste cierto carácter despectivo. A la niña que habla groseramente o que pone pasión en el deporte, e incluso a la que destaca en los estudios, se la ha amenazado durante mucho tiempo con un desprestigio de su feminidad, que obstaculizará su desarrollo como objeto del deseo masculino.

Esto, incluso, invade la actividad clínica, y cuando en la práctica psicológica aparece una niña con un trastorno con daño cerebral e hiperactividad, TDAH, en muchas ocasiones se le suele catalogar de «marimacho», porque suele costar mucho trabajo entender que una niña pueda subirse a los árboles, enfrentarse a los niños, realizar actividades físicas gruesas, y otras por el estilo.

Sin embargo, aunque es cierto que los cambios sociales que se han realizado en la situación de las mujeres han anulado muchas de las prohibiciones explícitas a las que estas estaban sometidas tradicionalmente, hoy se siguen transmitiendo mensajes sexistas que suponen una carga agresiva a los estereotipos anteriores.

Ahora bien, las consecuencias negativas que el sexismo implica para todos los individuos se duplican para las mujeres, porque en una sociedad como la actual, en la que el género femenino está infravalorado, se pone a las mujeres en una posición de inferioridad y de dependencia. Para los hombres, contraproducentemente, el sexismo también tiene consecuencias negativas porque limita sus posibilidades como personas, aunque les proporcione más poder sobre su entorno. Por esta razón, muchos hombres tratan de mantener las formas del sexismo, presentándolas como un hecho natural e indiscutible desde el comienzo de la sociedad, y ridiculizan a las mujeres que luchan para eliminarlo de las relaciones sociales.

Este sexismo, o actitud social que introduce la desigualdad y la jerarquización en el trato recibido sobre la base de la diferencia sexual, aunque suele estar negado por la ley en la mayoría de los países (aunque haya algunos donde la inferioridad de la mujer está regulada oficialmente), suele estar vigente en la realidad social, generalizándose, incluso, en modismos verbales o conductuales tan simples como «los niños no lloran», «las niñas no deben gesticular», «los niños no pueden jugar a las casitas, ni las niñas al fútbol», entre tantos otros, que llegan a implicar, muchas veces, una sanción por no acatamiento de estas normas sexuales.

Asimismo, al igual que se reflejó en un ejemplo anterior, desde el punto de vista clínico, para una misma problemática se suelen tener criterios sociales diferentes. Por poner otro ejemplo: en los juegos sexuales, si lo realizan los niños, se acepta como un problema clínico hasta cierto punto natural y propio del desarrollo, pero si lo hacen las niñas, entonces se crea un caos, pues el sexismo es, en realidad, contra las mujeres.

La escuela, incluso en las que se denominan coeducativas, suele tener por lo general un orden sexista, pues, aunque se plantea una aparente igualdad, esta suele ser solo formal, ya que no se ha alcanzado realmente una igualdad social. Esto se generaliza incluso a la esfera laboral, en la que, por ejemplo, si bien en la educación suele darse un mayor porcentaje de mujeres (casi siempre en el nivel infantil y primario) en la medida en que se asciende en la escala educativa (secundaria, bachillerato, universidad), desciende notablemente el número de maestras y profesoras, sin dejar de mencionar que la posibilidad de acceder a niveles de dirección no suele rebasar, en el mejor de los casos del 25%, aunque puedan existir excepciones en algún que otro sistema educativo.

El sexismo tiene muchas formas de manifestarse, y la mujer siempre tiene una posición infravalorada y jamás equivalente a la posición del hombre, como sucede en el caso de la vida y formación profesional, tanto en lo que respecta a la posibilidad o no de seleccionar determinadas profesiones (como sucede con las carreras técnicas: ingenierías, ciencias exactas, etc.), como en las opciones de trabajo. Es decir, aunque las mujeres estén licenciadas en el mismo tipo de carrera que los hombres, y desempeñen el mismo tipo de trabajo, estas reciben menos salario. Esto determina que, en la realidad social, hasta las propias mujeres suelen evadir estudiar tales tipos de carrera, para evitar así las posibles infravaloraciones que puedan sufrir una vez concluidos los estudios e incorporadas al mundo laboral, en el que el mercado de trabajo les es muy desfavorable.

El efecto del sexismo es también pluridimensional: cuando se revisan los aportes del ser humano a las ciencias, se destaca que, por lo general, salvo contadas excepciones, como es el caso de María Curie, no suele haber referencias a los aportes científicos de las mujeres, a la vez que suelen importar o atenderse poco aquellos aspectos culturales que interesan a las mujeres, y en los que la aproximación a la obra de estas suele siempre descansar en prejuicios y comprobaciones no objetivas. Así, al revisar el aporte de las mujeres a la elevación de las condiciones de vida del colectivo humano, las referencias son bastantes escasas. Solo se hace alguna mención en el caso de algunas mujeres, consideradas por la religión como santas, o cuando estas, por avatares del destino, fueron reinas en su país.

Esto se extiende a las acciones de la vida cotidiana: la labor doméstica de las mujeres se suele considerar un deber, o una atribución, o cualquier otro eufemismo, pero, por lo general, no se considera como un trabajo equivalente a cualquier otra labor.

De esta forma, se da una jerarquización androcentrista de los saberes, y la relación del sexo con determinadas asignaturas, pues tanto la ciencia como la educación están influenciadas por el androcentrismo.

Esto conlleva, como ya se señaló, una relación inversa de las mujeres con la complejidad del sistema educativo, lo que forma en ellas una actitud menos competitiva, y refuerza las diferencias en el medio escolar, que se agrava con el reforzamiento de las diferencias en las propias aulas.

Pero esta relación también se extiende a la interacción escolar entre los docentes hombres y mujeres, cuya valoración es diferente según el

sexo. De hecho, en investigaciones realizadas en los Estados Unidos e Inglaterra, se comprobó que las valoraciones de los docentes eran diferentes cuando se consideraba el sexo, así como la propia actitud de los maestros hacia sus alumnos y alumnas. Se encontró que los maestros hacían más preguntas a los niños que a las niñas, les daban más indicaciones, les hacían más críticas, y les reñían más que a las niñas, que tendían, entonces, a adaptarse a un rol pasivo en el aula, en contraposición con el rol más activo de los niños.

Este androcentrismo influye en todas las esferas del saber y conducta humanos, generalizándose, incluso, hasta en la propia lengua. Así, por lo general, al hablar de los menores, suele decirse «los niños y las niñas» y casi nunca «las niñas y los niños», o los «médicos» para referirse a los profesionales, hombres y mujeres de esta ciencia, incluso hasta asumir imperfecciones gramaticales como giros normales de la lengua, como cuando se dice «ella es médico», cuando lo gramaticalmente correcto es «ella es médica». En la actualidad, se trata de evadir esa imperfección diciendo: «las y los médicos, las y los artistas», entre otros eufemismos.

Así, existe en la actualidad un consenso generalizado sobre las implicaciones y consecuencias que tiene la utilización en la práctica escolar de formas sexistas específicas del lenguaje que supone una exclusión sistemática de las niñas en las interacciones verbales habituales. Tales el caso del uso sistemático del masculino (como se destacó en el párrafo anterior) para designar a grupos que incluyen a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas, llegándose a omitir la presencia de identidad de personas de otro sexo.

De este modo, la penetración androcéntrica-cultural es tan fuerte que no es raro escuchar a una niña dirigiéndose a un grupo de niñas de la siguiente manera «¡Chicos! Vamos a...», lo cual no es exclusivo de la lengua española, pues en los grupos de habla inglesa es frecuente escuchar a una chica al dirigirse a su grupo de amigas decir: «Hey, youguys...».

Por supuesto, esto se trasmite a los libros de texto y las lecturas infantiles, en los que resultados de investigaciones realizadas al respecto revelan un alto grado de sexismo. Es decir, solo un 25% de los personajes son mujeres, y solo un 20% de las actividades referidas son femeninas. Esto se extiende a los niveles escolares en la secundaria, en la que en los libros sobre los seres humanos, solo hay un 1% de referencia exclusiva a las mujeres, un 21% incluyendo a hombres y mujeres, y un 76% solamente a hombres, lo que a simple vista destaca una desigualdad social manifiesta.

Como consecuencia, en la formación de los valores se destaca la agresividad como un rasgo positivo de la personalidad de los niños, lo que actúa como un contravalor significativo en su formación.

Sobre algunas problemáticas de la coeducación

Aunque la escuela mixta significó un enorme avance en la educación de ambos sexos, como ya se ha indicado, no resultó equivalente a una escuela exponente de la coeducación. Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, existe al menos una igualdad formal, ya que, por lo general, no se plantean diferencias entre los saberes apropiados para los niños y las niñas, para los hombres y las mujeres, o en las actividades a realizar por cada sexo en el aprendizaje escolar.

En este sentido, la coeducación implica siempre extender el concepto de escuela mixta hacia una educación no sexista, donde no puede concretarse a eliminar las diferencias de sexo, sino también las diferencias de género.

El nuevo tipo de coeducación implica diversas acciones a realizar tales como hacer nuevos textos escolares que incluyan el aporte de la mujer en la cultura y la sociedad, eliminar de los textos científicos el enfoque androcéntrico, crear nuevos programas educativos que faciliten el acceso de la mujer a las ciencias y las nuevas tecnologías, y a las llamadas profesiones «masculinas», modificar los currículos introduciendo nuevos contenidos afines con las ideas consideradas antes como de «género», estudiar los currículos «ocultos» para evitar la discriminación en el aula, entre otras acciones.

Debido a que el modelo pedagógico actual sigue siendo androcéntrico en un sinnúmero de países, estos cambios han de implicar la reformulación del modelo coeducativo actual, la integración de los modelos aún genéricos, la introducción de nuevos saberes, en particular aquellos considerados como «femeninos», el cambio de los estereotipos aún vigentes en la familia, a la vez que el desarrollo de una acción conjunta de la escuela y la sociedad.

Esto implica, además, el análisis, revisión y selección de materiales didácticos, que es otro de los elementos a los que hay que prestar una especial atención, ya que su empleo contribuye a conformar un modelo de persona en el que los estereotipos de género pueden estar más o

menos presentes. Aún en la actualidad, en algunos de estos materiales, puede observarse un claro sesgo sexista, tanto en sus contenidos textuales como en el empleo de determinadas imágenes estereotipadas.

Por supuesto, aún perviven problemáticas comunes en el análisis y estudio de la coeducación, en las que se encuentran:

- 1 La confusión entre los conceptos de Coeducación y Educación.
- 2 La no comprensión de la diferencia entre el proceso de educación y el proceso de la enseñanza.
- 3 La asunción de posiciones ajenas a un verdadero enfoque científico de las relaciones entre coeducación y educación.
- 4 El no dominio de otras categorías relacionadas (educación sexual, desarrollo de la personalidad, entre otras).
- 5 La existencia de problemáticas dadas por el propio desarrollo histórico-social del grupo humano en cuestión, y no generales del género humano.
- 6 La ausencia de investigaciones o referencias sin plantear fuentes de procedencia.
- 7 La inexistencia de estudios de Educación Comparada, que sirvan para contrastar los diferentes niveles de desarrollo de la problemática en los distintos grupos sociales.

No obstante, hay quien plantea la inconveniencia de la aplicación de la coeducación. De hecho, aparecen con alguna frecuencia escuelas (mal llamadas coeducacionales), donde los alumnos se separan por sexo de acuerdo con el contenido de las asignaturas que se van a impartir, entre otras problemáticas anexas.

De esta forma, se siguen planteando con frecuencia las ventajas de la educación separada, argumentando conclusiones pseudocientíficas para tal enfoque, a pesar de las evidencias en su contra.

En este sentido, algunos llegan a la conclusión salomónica de que lo obsoleto es el modelo único, y que debe existir la variedad de modelos como una expresión del ajuste de las condiciones educacionales a las necesidades específicas de un grupo social determinado.

Desde este punto de vista, para que la coeducación sea una realidad y no un mito, es imprescindible el cambio de la estructura social, que es la que impone la discriminación en la sociedad, pues la educación por sí sola no puede eliminar la desigualdad y la discriminación social, aunque puede ayudar en mucho a disminuirlas.

La coeducación plantea la eliminación de los mecanismos discriminatorios no solo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y la práctica educativa, lo que a su vez implica la modificación de los currículos, que suelen establecer los arquetipos respecto a los sexos como categorías hegemónicas y excluyentes entre sí.

Coeducar es algo más que introducir un conjunto de nuevos contenidos o de propiciar determinadas actividades. La coeducación supone un replanteamiento de la totalidad de los elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje: desde las finalidades más remotas a los objetivos más concretos; de los contenidos básicos del currículo de la etapa, al diseño de unidades didácticas; de la organización general del sistema y el centro, a las relaciones de comunicación en el aula; de las orientaciones metodológicas generales, al diseño de actividades específicas; de la fijación de criterios de evaluación, al diseño de instrumentos de observación. En suma, se trata de intervenir desde el plano escolar, en un proceso de análisis y redefinición de los modelos curriculares que configuran los arquetipos del hombre y la mujer.

Es decir, coeducar, y mejor dicho educar, no puede designar simplemente un tipo de educación en la que las niñas y las mujeres hayan sido incluidas en el modelo educativo sin discriminación, sino que debe promover una fusión de las pautas culturales que históricamente se consideraron específicas de cada sexo, de cada estrato social, de cada nivel de escolarización. Hay que lograr que la coeducación pierda su prefijo co-, y que, por su propia definición, permita el libre desarrollo integral de todos los educandos, con todas sus potencialidades, en los niveles correspondientes de la educación, desde las primeras edades hasta la educación universitaria y profesional. En resumen, que se transforme de coeducación en educación, con todas las implicaciones señaladas a lo largo de este material.

Sin embargo, independientemente de estos argumentos, aún sigue con plena vigencia la diatriba de que la coeducación no puede verse como una solución universal para todo tipo de enseñanza o situación de enseñanza, y que hay situaciones en las que una enseñanza diferenciada

pueda ser mejor, lo cual no deja de tener cierta razón, en algunos casos. Pero lo importante es que las situaciones excepcionales o con determinadas características particulares o sectarias no se conviertan en las proyecciones generales, sino que se apliquen solamente cuando determinadas condiciones así lo exijan, tras un minucioso examen en el que el enfoque coeducativo no sea la mejor solución. No obstante, para la mayoría, la coeducación (la educación sin el prefijo co-) es la vía idónea, más justa y más científica de abordar el desarrollo educativo de las nuevas generaciones.

La oposición a lo que plantea la coeducación suele tener argumentos multifactoriales, pues transforma muchos valores muy sedimentados en la sociedad. Así, se dice en el ámbito educacional que la escuela es solamente un reflejo de lo existente en el medio social, y que por tanto la desigualdad escolar se deriva de la desigualdad social, y que la escuela por sí misma no puede cambiar esta realidad mientras toda la sociedad se mantenga sin transformación propia, lo cual es cierto, pero no inmutable, dado que la escuela puede ser un elemento propiciador del cambio social, aunque no sea lo más determinante. En suma, la escuela por sí misma no puede hacer desaparecer las desigualdades sociales, pero puede colaborar mucho a reducirlas.

También se dice que cuando los niños y las niñas llegan a la escuela, ya traen consigo una socialización primaria determinada por la familia, en la que aún perviven un sinnúmero de componentes de desigualdad genérica que han establecido muchos rasgos configurados en ellos, y que enfrentarlos a un enfoque diferente en el medio escolar puede dañarlos en la formación de su personalidad. Estos planteamientos acientíficos no dejan de tener alguna lógica, pero no pueden bajo ningún concepto convertirse en pautas del desenvolvimiento escolar donde, además, se manifiesta de modo evidente el desconocimiento del carácter transformador de la personalidad en cada etapa de la vida.

Para finalizar, el enfoque coeducativo no puede limitarse a una intervención anecdótica y parcial en el currículo educativo, lo cual limitaría mucho sus posibilidades para lograr transformaciones. Coeducar es algo más que introducir un conjunto de nuevos contenidos o de propiciar determinadas actividades, es hacer un replanteamiento de la totalidad de los elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Solo así podremos hablar de coeducación.

Acciones a realizar para el nuevo tipo de coeducación

A continuación, se presentan algunas de las acciones sobre las que se han trabajado en diversos países para fomentar un nuevo tipo de coeducación:

- ❖ La creación y la difusión de nuevos materiales escolares que contemplan las aportaciones de las mujeres a la vida social y a la cultura.
- ❖ La revisión de textos científicos con vistas a modificar los errores causados por su visión androcéntrica.
- ❖ La implementación de programas específicos de orientación profesional que valoren la utilidad de la ciencia y la técnica en las aplicaciones sociales y humanas, aspecto poco enfatizado hasta el momento y que se considera como posible causa de la no elección de estas profesiones por parte de las mujeres jóvenes.
- ❖ El diseño de programas específicos para facilitar a las mujeres el acceso a las nuevas tecnologías y a las profesiones tradicionalmente consideradas como masculinas.
- ❖ La revisión de los libros de texto, usualmente plagados de criterios y concepciones machistas.
- ❖ La modificación del currículum escolar, en particular aquellos contenidos más estrechamente relacionados con la óptica coeducativa, para reforzar los conocimientos y experiencias relativos a la salud, la sexualidad, las tareas de la vida cotidiana y las relaciones afectivas, entre otras, de contenidos altamente genéricos.
- ❖ El nombramiento de personas, en cada centro escolar o área geográfica, que revisen periódicamente la forma en que se realizan las promociones profesionales y fuercen así a que se tenga en cuenta a las mujeres.

Por una parte, se pretende que todos estos elementos de análisis referentes al tema de la desigualdad en la educación por razón de sexo se mantengan como un tema actual abierto en los debates pedagógicos, así como sus efectos sociales tanto en la formación de los maestros de cualquier nivel educativo, como en la propia práctica escolar.

La coeducación en la educación infantil

La primera infancia constituye la etapa fundamental del desarrollo inicial del ser humano, nacido como un individuo representante de una especie biológica. Es la etapa en la que se instauran las primeras bases de toda su caracterización como individuo y como ser social. A finales de esta etapa del desarrollo, el ser humano ya es personalidad, ha devenido personalidad, al darse dos logros fundamentales del desarrollo: la presencia de la autovaloración y la autoconciencia, y la existencia de un sistema de jerarquización y subordinación de motivos, que constituyen *per se* los fundamentos básicos para considerar que ya existe como personalidad, y no como un simple sujeto o individuo de una especie biológica dada: el hombre.

De ahí que desde esta tan temprana ya esté bien definido que el hombre es una estructura biopsicosocial, que en la primera infancia se encuentra en su fase inicial de desarrollo.

Esto justifica la necesidad de comenzar una educación desde el mismo momento del nacimiento e, incluso, que comience desde la etapa intrauterina mediante una estimulación prenatal, científicamente probada. También implica considerar el tipo de educación que se ha de concebir para el nuevo ser que acaba de nacer. Y, obviamente, para ser consecuentes, conlleva a que desde un primer momento sea una educación basada en el enfoque coeducativo.

Decirlo es fácil, pero en la realidad no lo es tanto pues, en la mayoría de los grupos sociales, aunque se pregone dicho enfoque el sistema educativo, en la práctica pedagógica real se mantiene el enfoque segregador y sexista, entre otros condicionantes sociales, lo cual está dado, por supuesto, por el nivel de desarrollo social actual en la mayoría de los países.

Por supuesto, este hecho destaca la necesidad de comenzar esta educación no sexista ni segregadora desde los primeros años de vida, pues es en este período de la formación de los niños cuando se empiezan a adquirir los roles y estereotipos de género, y los factores que influyen en su aprendizaje, donde todo ello está relacionado con el papel que desempeñan los adultos que los rodean, en la familia, el centro infantil, y el entorno social cercano, como modelos para la adquisición de dichos roles y estereotipos.

El análisis de la foto que a continuación se muestra ilustra claramente lo temprano que se adquieren los roles de género. La foto muestra a un niño y varias niñas de entre cuatro y cinco años que juegan al rol de la familia, y que se encuentran en el cuarto nivel de desarrollo del juego de roles, que es aquel en el cual las acciones lúdicas están vinculadas por la trama, ya hay una asunción de roles para los que se pusieron de acuerdo para jugar, entre otros elementos, y que, como se sabe, se consolidarán y perfeccionarán en el año siguiente, el sexto año de vida, en el cual el juego de roles alcanza su mayor plenitud.



Al observar la foto se destaca una nítida subordinación de las acciones de las niñas a su rol de madres, y del niño a su rol dominante, el del padre. Mientras una niña cocina, otra cuida a un bebé, el niño está tomando café (que debe haberle servido previamente una de las niñas), y mirando a «la calle», que es donde le interesa, y se supone que debe estar.



Es decir, niños y niñas que apenas han llegado al quinto año de vida, ya tienen «esculpidos» en su conducta lúdica los roles genéricos que les han enseñado, y que obviamente dirigirán su comportamiento social de modo más enfático en etapas subsiguientes del desarrollo.

Esto nos alerta de que el enfoque sexista penetra en la educación de los niños y niñas desde las etapas más tempranas del desarrollo, y nos indica la ingente tarea que tiene ante sí la coeducación para eliminar la diferenciación de géneros que, por supuesto, ha de comenzar desde la más temprana infancia, prácticamente desde el mismo momento en que niños y niñas se relacionan con el medio social que los rodea.

Esta transmisión diferenciada de los roles de los niños y niñas es ocasionada por un sistema educativo que refleja y asume los principios androcéntricos propios de la sociedad en que se desarrolla, y que ha determinado la existencia de roles y funciones sexuales diferentes para los hombres y las mujeres. Desde este punto de vista, la concepción más actualizada de la coeducación no solo se concreta a expresar una posición teórica al respecto en la educación, sino que debe ser considerada como un eje transversal que abarque todos y cada uno de los componentes curriculares: objetivos, contenidos, metodologías, espacios y materiales, entre otros.

De hecho, en el hogar (y luego reforzado en el centro infantil y la escuela), por ejemplo, a los niños se les inculca que llorar no es un comportamiento propio de los niños, por lo que no deben hacerlo y, sin embargo, a las niñas se les forma con la idea de que ellas sí pueden, al igual que mostrar de modo expreso sus sentimientos y emociones, lo cual no se admite en los niños.

Esto se extiende a todos los tipos de juego, en los que se les inculca que hay juegos apropiados para los niños y juegos propios de las niñas. En esa foto mostrada con anterioridad donde hay un niño jugando a «las casitas», el niño asume el rol de papá, pero no incorpora funciones o tareas propias de las niñas. No obstante, con las niñas se suele ser un poco más flexible, y si estas hacen juegos «propios de niños» no se suele ser tan drásticos con ellas como a la inversa. ¿Por qué? Porque la sociedad es androcéntrica y no permite esas «desviaciones» en los hombres, aunque puede permitirse alguna que otra «indulgencia» con las mujeres.

Sin embargo, en etapas tan tempranas del desarrollo como es la primera infancia, cualquier variación del rol asignado provoca criterios alar-

mistas. Por ejemplo, en un centro infantil ingresó una niña de cinco años que de inmediato provocó una alarma inusitada en el personal docente. La pequeña, en lugar de mostrar conductas femeninas, como podría ser jugar con muñecas, lo que hacía era saltar y correr, subirse a los muebles, tratar de trepar árboles pequeños, incluso liarse a golpes con los niños, y todo tipo de acciones «masculinas» que hicieron que la clasificaran como una «marimacho». La niña solamente tenía TDAH, un trastorno de déficit de atención e hiperactividad, un diagnóstico frecuente hoy día en los niños, pero casi sin mención en las niñas. Este ejemplo demuestra que hasta en la práctica clínica el enfoque androcentrista tiene sus efectos.

De igual modo sucede en la familia, donde los padres suelen estimular más a los niños que a las niñas. Esto va a generalizarse en muchas áreas de la vida familiar, lo cual ejerce un efecto importante sobre el desarrollo del rol sexual del hijo, lo cual se convierte en incumbencia del padre y no de la madre, a la que se delega esta función con las hijas.

Es decir, desde el hogar, la actitud de los padres y madres hacia los hijos y su educación varía según el sexo, lo cual está socialmente determinado en la sociedad en cuestión. Esto va a reflejarse de un modo u otro en el desarrollo de las capacidades, destrezas, hábitos y habilidades, que, según el sexo, se forman en los hijos en la educación familiar.

De hecho, a los niños se les suele percibir como activos, dinámicos, independientes, seguros, traviosos, creadores, entre otras particularidades masculinas (y en consecuencia se deriva la acción educativa hacia ellos), y a las niñas como dependientes, pasivas, estables, tranquilas, inseguras, detallistas, por el simple hecho de ser mujeres. Esto implica para el centro infantil, y posteriormente para la escuela, la necesidad de ofrecer posibilidades diferentes a los niños y las niñas, y que les permitan conocer patrones de conducta alternativos a los que socialmente se atribuyen en el grupo social dado.

De este modo, para trabajar el enfoque coeducativo en la primera infancia es necesario reflexionar y actuar sobre una serie de factores que están presentes en el currículo infantil, transformar las expectativas que padres, madres y educadores tienen respecto a los hijos y alumnos, y dirigir las intervenciones en el seno familiar y el medio escolar, acorde con los principios que la coeducación plantea para una real igualdad entre los niños y las niñas.

Pero en la realidad social, si se observa y reflexiona sobre cómo son educados los niños y las niñas en el centro infantil y la escuela, se destaca que, en la gran mayoría de los centros educativos, a pesar de autodenominarse coeducacionales, se siguen reforzando los estereotipos de sexo y género, que obviamente conducen a consolidar las diferencias entre las mujeres y los hombres.

Ello refuerza la tarea fundamental de la educación, que consiste en que cada individuo, cada sujeto, cada niño o niña, alcance un desarrollo integral de su persona, según sus propias capacidades y particularidades, eliminando las barreras conceptuales y metodológicas externas que trata de imponer la sociedad para moldear al individuo según la conveniencia social mayoritaria, y que reduce así las posibilidades de las personas en función del sexo al que pertenecen.

Así, en la educación de la primera infancia, la coeducación es un trabajo de equipo, presente desde el proyecto educativo y el proyecto curricular, y donde desde un principio se impone analizar todos los aspectos que pueden incidir positiva o negativamente en la igualdad de los niños y las niñas, a fin de tomar las acciones metodológicas que se consideren propicias y oportunas con tales propósitos.

Esto, incluso, comienza por la organización y funciones de los educadores, eliminando aquellas tareas de mayor responsabilidad para los hombres y dejando para las mujeres las de menor importancia o típicamente femeninas, que refuerzan los estereotipos de género, si bien es cierto (y esto es un reflejo social del enfoque androcéntrico de la sociedad) que la gran mayoría del personal de los centros infantiles está constituido por mujeres. Esta situación se agudiza más en la educación primaria, donde a pesar de que ya no es tan evidente esta diferenciación sexual en cuanto al número de maestros y maestras, pervive el enfoque androcéntrico de modo más agudo, tema que retomaremos cuando en este material se analicen las particularidades de la educación primaria.

Esta diferenciación sexual en la educación infantil se manifiesta de modo muy perceptible en las reuniones de los consejos de padres (mal llamados así, cuando deberían titularse mediante otro asexual como pudiera ser consejos de familias) en los que, por lo general participan más las madres que los padres de los educandos, lo que obliga a intensificar la presencia de los hombres, lo cual se ha de generalizar a otras actividades del centro infantil que requieran de la participación familiar.

Valores y coeducación infantil

El enfoque coeducativo moderno en la educación infantil descansa en formar una personalidad en la que se promueva la libertad, la armonía, y la empatía entre los seres humanos, hombres y mujeres que, individualmente y en grupos, construyan los conocimientos indispensables para una relación armónica, en la que primen el respeto mutuo, la solidaridad y la amistad, entre otros muchos valores sociales. Para llegar a ello hay que partir de la formación de valores generales humanos, y del propio grupo social.

Esto determina que la educación en valores y para los valores, se conciba en la actualidad no comenzando en la escuela primaria, sino desde la primera infancia, desde el propio centro infantil. De este modo, habrá valores que se generalicen desde la primera infancia, otros que se adecuan de acuerdo con las características y condiciones de la edad, y otros que se dan solamente en esta etapa de la vida.

Pero sea cual sea el valor, el enfoque coeducativo pretende una formación y estructuración de valores en los niños y niñas de la primera infancia que, dentro de la organización de su mundo interno moral, dirija su comportamiento hacia una relación apropiada con sí mismos y con los que los rodean.

En este sentido, lo más importante desde el enfoque educativo es definir qué valores se han de formar, pero, sobre todo, de qué manera hacerlo, para cumplir con los principios básicos de la coeducación.

En suma, desde el punto de vista de la coeducación se impone paralelamente a las formas metodológicas de las actividades propias del enfoque coeducativo, asumir y formar aquellos valores que son consustanciales a este enfoque, para lo cual los educadores y educadoras han de revisar y coordinar los contenidos que han de transmitir y las formas metodológicas propias de la formación de valores.

Entre tales valores se encuentran la igualdad, el respeto, la solidaridad, la amistad, la justicia, el colectivismo, la libertad, el trabajo conjunto, la cooperación, la comprensión, el respeto a la diversidad, entre otros, que sirven para formar, tanto en el niño como en la niña, características de la personalidad que condicionen y formen en ellos un enfoque diferente de sus roles sociales y de las posibilidades de la actividad conjunta independientemente de su sexo.

Por supuesto, el número de valores puede ser muy amplio, y puede abarcar todas las esferas de la personalidad en formación de los niños. Lo que los hace diferentes en el caso del enfoque coeducativo no es el número sino la intención interna que los acompañe en su formación, eliminando las barreras entre los sexos, etnias, procedencias sociales, etc. Esto es una tarea en la que el personal docente ha de dirigir aquellos valores que por su acción se correspondan con los principios coeducativos.

Lo que sí tiene muchísima importancia es que los educadores, a la hora de seleccionar los contenidos, actividades y metodologías para formar en valores, (sea cual sea el valor), asuman la no concreción de un contenido dado al tipo de sexo, o de cualquier otro atributo diferenciador, sino que indistintamente los formen en cada niño o niña. Así, por ejemplo, si se está trabajando en el valor de la ayuda mutua, en un momento dado debe aparecer el niño ayudando a la niña, y a la vez, la niña ayudando al niño, para eliminar la idea de que los niños, por ser más fuertes y activos, son los que deben aprender a brindar ayuda, y las niñas, por ser más débiles, deben acomodarse a ser ayudadas. Y así en todas las actividades y contenidos que se seleccionen para la formación de todos y cada uno de los valores.

Es decir, favorecer que los objetivos y contenidos de todas las actividades, incluyendo el juego y la formación de valores, sean adquiridos por ambos sexos, entre otros condicionantes ya expresados (etnia, extracción social, etc.), sin diferenciación alguna en sus componentes externos.

Es necesario tener algo muy claro: la coeducación implica introducir dentro de la formación de valores habitual el enfoque coeducativo, que va a determinar un cambio importante en la concepción de roles, acciones, actividades, comportamientos, etc., con los que se ha de trabajar, sobre lo cual se ampliará más adelante.

Por ejemplo, el juego en las primeras edades del desarrollo es el recurso principal al alcance de los niños para llevar a cabo sus aprendizajes. Por tanto, de ello se deriva que en la educación infantil será necesario considerar el juego como un instrumento básico para trabajar la coeducación.

Esto está dado porque el juego, y específicamente el juego simbólico o juego de roles, constituye la actividad directriz principal del desarrollo en la edad preescolar, en el cual los niños aprenden las relaciones más importantes de la realidad. El juego, además, también constituye la prin-

principal forma organizativa para la formación de valores, lo cual no quiere decir la única, pero sí la más significativa.

Por lo tanto, la gran mayoría de las acciones y actividades en la formación de valores dirigidas a desarrollar la formación de la personalidad desde etapas tempranas, han de organizarse **de manera lúdica y en la propia actividad que tanto niños como niñas realizan.**

Por ejemplo, cuando en un juego de roles o en una dramatización «el héroe» ayuda al amigo desvalido, se están realizando hechos que ejercen una determinada influencia sobre la concepción de lo que es la amistad y la solidaridad humana que, poco a poco, y por la repetición y enriquecimiento de esta actividad, van convirtiéndose en lo que luego va a constituir un valor en la personalidad. Que esto se consolide en un sexo más que en otro, en una u otra etnia, etc., va a depender del grado de concienciación que tenga el educador de lo que metodológicamente es más correcto para alcanzar un desarrollo semejante en todos los niños, independientemente del sexo o cualquier otra variable o condicionante étnico o social.

En este sentido, y se repite con toda intención, el procedimiento metodológico más importante con el que los maestros deben trabajar, tanto para la formación de valores como para el cumplimiento de los principios coeducativos en la edad preescolar, lo constituye el juego y, en particular el juego de roles, también conocido como juego simbólico, o como juego de «como sí» (como si fueras un médico o médica, un maestro o maestra, etc.).

El juego de roles tiene un papel muy importante en la imitación y asimilación de los roles sexuales, al reproducir los niños y las niñas las escenas de la vida cotidiana y la relación que a diario se da entre ellos y el mundo que los rodea. En este aprendizaje natural de los roles sociales atribuidos a cada sexo, los niños y niñas van a expresar en sus acciones los contenidos atribuidos socialmente a cada uno de los sexos, y que ellos los van a interpretar y mostrar en sus juegos, lo cual va a permitir a los maestros evaluar e introducir modificaciones en su trama y desarrollo, si se considera necesario, para un enfoque no sexista.

Esto se extiende a las diferencias étnicas, sociales, religiosas y de cualquier otro tipo, entre otras, que pueden existir entre los preescolares, y que por lo general se les inducen desde muy temprana edad en la familia, la comunidad social inmediata, y por supuesto, el propio centro infantil.

Así, a través del juego de roles, los niños van interiorizando las pautas socioculturales de su entorno y que son propias de cada medio social, aprendiendo los conocimientos que su cultura ha acumulado a lo largo de los siglos, sus valores, así como las funciones que a cada miembro de la sociedad se asigna.

En este sentido, Ticher y Davis, investigadores que estudiaron el sistema de relaciones que se da entre los niños y niñas en el juego simbólico, señalaron que determinados tipos de juego, como los de construcción, eran desarrollados más por los niños que las niñas, lo que los llevó a concluir que las expectativas de conducta según el sexo se interiorizan desde la más temprana edad.

Y es precisamente a través del juego simbólico como los niños y las niñas van asumiendo los roles que existen en su medio social, y aprenden a identificar las particularidades propias de cada género, así como sus valoraciones sociales. Esto obliga a utilizar el juego de roles como recurso metodológico principal, para que, mediante una ejercitación sistemática de las acciones correspondientes a cada sexo, se favorezca el aprendizaje de tales roles sociales, sin ejercer una influencia negativa de la superioridad de uno sobre otro género. Y de la misma manera, de un color de piel sobre otro, de una creencia sobre la otra, de un nivel social sobre otro, que los preescolares expresan en sus actividades comunes.

Por supuesto, decir que el juego de roles es la actividad fundamental del desarrollo en el período, implica, desde el enfoque coeducativo, introducir acciones metodológicas que no han sido usuales en el pasado, y que ahora es necesario introducir de una forma inteligente para que se vayan formando los valores correspondientes, sin que ello constituya algo tan relevante e inusual que suscite preocupación en aquellas mentalidades dentro del medio escolar que aún no han interiorizado el enfoque coeducativo.

De esta manera, la organización de las áreas en el aula y en el exterior deben tener un carácter neutro, sin que se distingan unas de otras por el sexo, o por cualquier otra condición y, de igual modo, observar a los niños y niñas mientras juegan para impedir que se creen áreas particulares para niños, y áreas específicas para las niñas. En el caso de que esto suceda, a la hora de hacer el análisis de la actividad, se tratará de orientar a los niños y niñas para la realización de una actividad conjunta, lo cual, poco a poco, irá convirtiéndose en un modo habitual de jugar.



La foto que se observa ilustra lo dicho con anterioridad, en la cual resulta evidente que el juego de la cocina está monopolizado por las niñas, lo que obviamente debe ser un reflejo de la sociedad. Esta es una situación en la que los educadores deberán estimular con habilidad a las niñas para que se incorporen a este juego de roles, y lograr así la participación de ambos sexos.



De igual modo, a la hora de asignar los roles en la conversación inicial para orientar lo que los niños y niñas van a hacer, en aquellos casos en que se formen grupos o equipos para llevar a cabo determinada acción lúdica, el docente debe incidir para que se formen equipos mixtos, que se repartan las acciones a realizar en igualdad de tareas y responsabilidades. Por ejemplo, en el juego del hospital, suele ser bastante frecuente que se asigne el rol principal (el del médico) a un niño, y el más secundario (la enfermera) a una niña, que es la que lo ayuda, tal como muestra la foto a continuación.

Pero si se aplica el enfoque coeducativo, unas veces sería el médico y la enfermera, y otras la médica y el enfermero, para ir formando en los menores el concepto de que tales roles pueden variar en la vida real.

Hay que enfatizar que cuando los educadores actúan sobre los roles que los niños asumen en sus juegos simbólicos para construir una visión no androcéntrica entre las relaciones entre ambos sexos, deben tener en cuenta la realidad social, pues si una actividad no tiene un referente en el medio circundante, será difícil de entender para los niños. Tal puede ser el caso de la barbería (y en el caso de las niñas la peluquería) en la que, por lo general, en muchos lugares están bien diferenciados ambos locales en la comunidad y, por tanto, los niños y niñas en sus juegos imitan lo que observan en su vida diaria, a veces con un grado de fidelidad increíble en la asunción de los roles en su edad como se ve en la foto a continuación:



Solo cuando las barberías y peluquerías unisex sean las mayoritarias, y asequibles a la experiencia de los pequeños, será posible lograr que los niños y las niñas cambien sus imágenes al respecto.

Esto se extiende a cualquier otro tipo de actividad que se realice en el aula o área exterior del centro infantil, en la que, al realizar una actividad dada, como puede ser dentro del contenido de lengua materna la narración de cuentos, los maestros han de procurar seleccionar aquellos cuentos que no tengan contenido sexista (o racista, excluyente, segregador) y, a su vez, tratar de que los niños y niñas eliminen el sexismo, el antisemitismo o el rechazo social en sus expresiones coloquiales. Por supuesto, esto debe acompañarse de un análisis previo de los materiales didácticos utilizados para eliminar o transformar aquellos que impliquen un comportamiento sexista, racista, segregador, etc.

En este sentido, la observación del comportamiento de las niñas y los niños, así como el análisis de los productos de su actividad y, al mismo tiempo, la creación de situaciones pedagógicas con contenidos coeducativos apropiados, son medios también al alcance de los educadores para incidir en la transformación de las acciones y los criterios considerados como incidentes en sus comportamientos usuales.

Asimismo, también se hace indispensable conocer cómo se enfocan los estereotipos más comunes que imperan en la comunidad dada (sexuales, étnicos, sociales), que inciden sobre los adultos (y por supuesto sobre los niños y las niñas), y que pueden dificultar la acción propositiva que realice el centro infantil al respecto, y que a veces están presentes en el propio personal adulto del centro infantil.

Por eso, una vez realizado el análisis del entorno, es necesario analizar los diversos aspectos del centro que pueden incidir positiva o negativamente en la igualdad entre los sexos, entre las etnias, entre las creencias religiosas o sociales, con el fin de tomar las medidas correctivas que se consideren oportunas.

De este modo, por ejemplo, con respecto a los materiales del aula, hay que procurar que los materiales de juego y los juguetes no se restrinjan a un único sexo, o que predominen los de un solo género. Hay que facilitar que tanto niñas como niños utilicen para sus juegos los juguetes de ambos sexos, teniendo en cuenta que, aunque se utilice un objeto o juguete del sexo opuesto, ello no implique la asunción del rol correspondiente. Es decir, no se debe dirigir la acción a la asunción del

rol opuesto, sino a la utilización de los objetos de dicho rol dentro del desempeño del propio. Por ejemplo, si el niño juega con una muñeca no es porque se haya convertido en mamá, sino porque es el padre que juega o pasea con su hija. La acción así mantenida en este sentido logra, con el tiempo, que los juguetes vayan perdiendo su significación sexual para convertirse en objetos para el juego de todos los niños y las niñas.

Otro aspecto tiene que ver con los materiales de trabajo y la decoración del aula, en las que debe haber imágenes de mujeres trabajando fuera de la casa y en actividades no usuales para ellas, tales como mecánicas, camioneras, policías y, a su vez, la de hombres cocinando en la casa, atendiendo a los niños, o haciendo cualquier labor doméstica no usual en los hombres. Estas imágenes seguramente producirán preguntas por parte de todos los niños, y se aprovecharán para darles los criterios no sexistas de cada una de las imágenes.

En las narraciones de cuentos este intercambio de acciones intersexuales, o de cualquier otra cualidad, debe ser una forma habitual de trabajo, de tal modo que paulatinamente los niños y las niñas vayan creando ideas de igualdad entre ellos, y que se reforzarán en los cuentos, las canciones o la actividad plástica, entre otras acciones.

Un recurso apropiado puede ser también la utilización de rincones de juego, algunos con un contenido sexista marcado (por ejemplo, la cocina de la casa), y otros donde se mezclen los objetos y juguetes de ambos sexos, y hacer como parte del trabajo habitual que todos los niños y niñas pasen y jueguen en **todos** los rincones, para luego generar análisis de los juegos realizados que sirvan para reforzar el criterio de que los niños y las niñas pueden jugar con ambos tipos de juguetes y que ello es una actividad común a todos.

Una manera de reforzar la igualdad de género es introducir ambas variantes en el habla, como los obreros y las obreras, los médicos y las médicas, los carpinteros y las carpinteras, en aquellas actividades en las que se habla de profesiones u oficios con el fin de reforzar que cualquier actividad o profesión puede ser realizadas por todas las personas, independientemente del sexo.

Coeducación y actividades de Formación de valores en la infancia

Tal como se ha señalado previamente, las actividades para los niños y niñas de la edad preescolar recaen fundamentalmente en dos grandes áreas de formación de la personalidad. Por una parte, la formación de los valores como tal y, por otra, la utilización del juego, y en particular del juego de roles, dirigidos a la realización de actividades de contenido coeducativo. A ello se pueden añadir toda una gama de recursos metodológicos como dramatizaciones, relatos de cuentos, actividades prácticas diversas, utilización de títeres, visionado de videos, rincones de juego, entre otros, en los que ha de primar como objetivo principal consolidar el enfoque coeducativo en su contenido y desarrollo.

Cabe decir que esto no excluye que se realicen otras actividades pedagógicas cuyos contenidos no tengan directamente un enfoque coeducativo, pues hay muchas acciones, tanto del juego simbólico como de otros procedimientos que se relacionan con el grupo social o que forman parte de la cultura humana, y que los niños han de conocer, escuchar y relacionar con su entorno, su familia y la comunidad, entre otros muchos.

Por ejemplo, *Caperucita Roja* es un cuento de la cultura universal, y los niños, como parte de su formación cultural deben conocerlo y, por lo tanto, aprenderlo como se relata en la literatura infantil. Incluso pueden realizar dramatizaciones del cuento, como se observa en la foto a continuación, en la que aparece un grupo de niños y niñas asumiendo los roles del cuento para escenificar dicha dramatización.

Ahora bien, el hecho de darles a conocer (escuchar, dramatizar, etc.) cuentos de la cultura universal, y re-



presentarlos en sus juegos y dramatizaciones, no está reñido con variaciones que se puedan llevar a cabo a partir del propio cuento, tanto en el sentido del cuento como en los roles de los personajes. Y ahí es donde el enfoque coeducativo empieza a actuar. Por ejemplo, en el señalado cuento de *Caperucita Roja*, el leñador puede ser una leñadora, la abuelita un abuelito, y ¿por qué no?, el lobo puede ser una loba. Y aunque luzca un poco irreal, lo importante es que los niños y las niñas observen que no siempre el rol tiene que estar adscripto a un sexo, incluso en cuentos tan conocidos como el referido.

Este cambio de roles, claro está, no tiene que hacerse en todos los cuentos de la cultura universal que se enseñen, solo en aquellos que, por su grado de sexismo, lo hacen recomendable. Lo mejor es **crear** nuevos cuentos adecuados a cada edad en los que primen los principios coeducativos de una manera natural en el contenido, el desarrollo del argumento, en la distribución de los personajes, etc. Así, si se relata un argumento donde un personaje va conduciendo un automóvil y se excede en la velocidad, el agente de policía que vaya a imponerle una multa puede ser una niña y, de ese modo, se rompe el esquema de que el policía siempre es un hombre y, en particular, en todos aquellos que por sexismo social aparecen con mucha frecuencia con el rol masculino, como el médico, el constructor, el pintor, etc.

En suma, romper el esquema de roles centrados en el sexo, y utilizar uno y otro sexo de acuerdo con los principios coeducativos, así como en las acciones que usualmente en el medio social se adscriben a un sexo determinado, y donde, por lo general, los adscritos al sexo masculino son los dominantes y aquellos circunscritos a las mujeres son secundarios.

En el caso de la formación de valores pasa exactamente lo mismo que en el juego. Dado que para formar los valores muchas veces se parte de acciones lúdicas para formar tales valores, hay que plantearse generalizar los mismos principios previos que se plantean para los juegos simbólicos, las dramatizaciones, etc. De este modo, manteniendo el principio del valor que se pretende formar, como puede ser el de la cooperación y la ayuda mutua, los contenidos utilizados no deben ser únicamente, por ejemplo, de los niños ayudando a las niñas, sino de igual modo, las niñas ayudando a los niños, en acciones de unos y otros realizadas de modo natural, sin estridencias, y aprovechar los momentos de análisis con los preescolares del contenido de las actividades, para reforzar de modo indirecto, y directo si fuera necesario, el papel igualitario de ambos sexos en la realización de los juegos y actividades realizadas.

De igual modo, en cuanto a la etnia, transformar los patrones de que, por ejemplo, los hombres blancos son superiores a los de cualquier otra raza, credo, o extracción social, y en los juegos ubicar a niños o niñas con estas características diferentes en los roles principales.

En todo esto hay que valorar que llevar a cabo el enfoque coeducativo en los niños y niñas de esta edad depende, fundamentalmente, de la acción del adulto, pues el niño por sí solo no tiene aún el desarrollo intelectual necesario para poder reforzar lo aprendido, como sí suele suceder en los niños de primaria, donde mediante el estudio y el autoestudio, los niños, por sí mismos, pueden profundizar en lo que se les enseña en la práctica educativa diaria de la escuela.

De hecho, la formación de valores científicamente concebida comienza desde el mismo momento que los niños acceden al proceso de escolarización, y que por lo general comienza en el centro infantil y con posterioridad, en la escuela.

Cierto es que la familia, desde que los niños nacen, empieza a realizar acciones educativas, de modo propositivo o al azar, que de una forma u otra van a incidir en la futura formación de valores en los hijos. Sin embargo, donde de verdad se hace parte de una acción conscientemente dirigida es cuando estos acceden al centro infantil, en el que comienzan a formarse sus premisas, que más tarde se han de consolidar. De este modo, poco a poco, los valores se van formando y empiezan a cumplir su papel en la regulación de la conducta infantil.

Los valores, por supuesto, exigen un tiempo largo en su formación y consolidación y, de un enfoque globalizado que tienen en su inicio, a finales de la primera infancia empiezan a diferenciarse. Por ello es de gran importancia el enfoque que se dé a tal formación inicial para su posterior diferenciación. En este sentido, la coeducación ha de caracterizar esta formación para que, en etapas posteriores del desarrollo, puedan tener ya una interiorización y carácter autónomo, del mismo modo que se forman los hábitos, las habilidades, los conocimientos, y las capacidades.

Esto implica la realización de actividades con un enfoque coeducativo, metodológicamente bien organizadas y constituyendo un eje transversal a trabajar en cualquiera de las actividades educativas habituales que se lleven a cabo, para que los niños se orienten por sí mismos en su realización, lo que en consecuencia va a incidir en la formación de los valores pues, en realidad, los valores surgen como consecuencia de las activida-

des que los niños realizan, y que van actuando sobre lo que en un futuro serán valores como tales.

Es decir, los niños en edad preescolar deben actuar por sí mismos en la formación de los valores, según la acción metodológica que los educadores y el centro infantil han dirigido propositivamente esta formación, acompañándola de vivencias que consoliden la acción educativa.

Para ello, como ya se ha referido con anterioridad, el juego ha de constituir la actividad principal para la formación de valores, tanto en la concepción metodológica de las actividades como en la expresión propia de los juegos, particularmente el juego simbólico o de roles, organizando así de modo lúdico la actividad, y reforzando con acciones de concientización y verbalización en los análisis posteriores de la actividad.

Obviamente, surge una pregunta: ¿cuáles son los valores que se deben formar en los niños en edad preescolar, desde el punto de vista de la coeducación?

Está claro que todos los valores tienen importancia para la formación de los niños en el centro infantil, pero desde el enfoque coeducativo algunos tendrán una mayor relevancia que otros, por incidir de modo más directo en los fundamentos coeducativos. Por ejemplo, en una programación metodológica del grupo preescolar, resulta usual encontrarse una actividad como la siguiente, dirigida a la formación del valor sobre el esfuerzo y trabajo conjunto. La actividad consiste en un taller en el cual los niños trabajan para organizar, preparar y representar un coro hablado, en el que al final hablarán sobre el contenido de los versos.

El objetivo de la actividad es desarrollar en los preescolares conocimientos sobre el esfuerzo, que significa el trabajo, y formar los primeros hábitos de actividad laboral.

Para ello, se realizarán acciones prácticas y procedimientos como la recitación, la repetición, la conversación, y la explicación. Además, se utilizarán recursos materiales tales como cartulina, vestuario de campesino, obrero, marinero, minero, pescador, azadón de juguete, red de marinero, pico de juguete, entre otros objetos.

En la primera parte de la actividad, todos los preescolares prepararán los materiales necesarios para la realización del coro hablado, compuesto por niños y niñas del grupo previamente seleccionados, mientras que el

resto trabajará en la elaboración de diversas tarjetas alusivas a la tarea, lo cual garantiza la participación de todo el grupo.

Posteriormente, se realiza el coro hablado, en el que uno de los preescolares estará vestido como campesino, y otros como obrero, marino, pescador y minero, mientras el resto del grupo tiene en sus manos las figuras elaboradas, y que enseñarán cuando hable el niño correspondiente.

Luego, cada uno de los integrantes del coro recita versos: el campesino hablará sobre el sol y el cuidado de la tierra; el obrero, sobre las labores en la fábrica; el marinero, sobre las acciones con un velero; el pescador, sobre sus tareas para obtener muchos pescados y, por último, el minero, sobre sus duras tareas para sacar los minerales de la tierra, acciones que el resto de los niños repite a coro.

A continuación, los cinco niños se toman de las manos y dirán versos sobre el pueblo trabajador para que, al terminar, todo el grupo en su conjunto cante ensalzando las labores que desde muy temprano en la mañana realizan esos trabajadores, y gracias a los cuales se tiene lo que el campesino cultiva, lo que el obrero fabrica, lo que el pescador pesca, lo que el marinero trae en sus buques de carga de otros países, y los minerales que el minero saca de la tierra.

Tal como está descrita, es una bella actividad. Pero, desde el punto de vista del enfoque coeducativo, una actividad concebida de tal forma refuerza el criterio sexista de que el campesino, el obrero, el marinero, el pescador y el minero siempre son hombres, por no ser usuales estos roles en las mujeres. Por tanto, se impone intercambiar algunos roles, pudiendo, por ejemplo, ser una campesina y una obrera, y mantenerse los otros roles en género masculino, y de nuevo, al realizar la misma actividad en otros momentos, asumir el de pescadora y minera, mientras los niños vuelven a ser el campesino, el obrero y el marinero.

Desde el enfoque coeducativo, todos los roles, acciones y actividades han de intercambiarse de modo natural, para ir formando en los niños criterios no sexistas respecto a las particularidades de su entorno.

Por esta razón, los maestros de educación infantil han de organizar actividades para la formación de valores, dirigidos a formar particularidades de la personalidad de los niños en todas sus áreas de desarrollo. Por supuesto, algunos de estos valores tendrán un carácter formativo

más individual, como pueden ser la persistencia o la veracidad, y otros mucho más directamente relacionados con el propio niño y su proyección hacia los demás, como el ya referido del esfuerzo y trabajo conjunto, y en los cuales el enfoque educativo ha de jugar un rol primordial, lo cual no exime que este enfoque esté presente en los valores que intervienen más directamente en la formación del yo, la autoconciencia y el desarrollo individual de cada uno de ellos.

Dado que es imposible en este material tratar todos los valores que se trabajan en las actividades del centro de educación infantil, se han seleccionado solamente algunos de los más relevantes en el trabajo diario del centro educativo.

Entre estos valores, podemos destacar a la tolerancia, la ayuda mutua, el respeto a los demás y el bien común, el trabajo conjunto, el colectivismo, la libertad, la solidaridad, la cortesía y la comprensión, entre otros. La diferencia fundamental con los valores personales desde el punto de vista coeducativo es que, por lo general, en la vida cotidiana, de una manera u otra, se reflejan de modo más significativo las diferencias sexuales, sociales y económicas, lo que obligan a una labor pedagógica más intensa y dirigida para formar los modos de actuación apropiados y transformar los patrones sociales adquiridos que suelen ser expresión de la más diversa separación y segregación sexual, social, económica, étnica, etc.

Por supuesto, el hecho de que se trabaje en la formación de valores no implica que el enfoque coeducativo se limite solamente a las actividades específicas de formación de valores, sino que dicho enfoque ha de generalizarse a cualquier otro componente formativo de la personalidad, como puede ser la de hábitos, habilidades, conocimientos y destrezas, entre otros. En ocasiones sucede que los educadores no lo aplican y, sin darse cuenta, están induciendo comportamientos que diferencian por sexo, credo, etnia o procedencia social. De ahí que siempre se deba tener esto en cuenta a la hora de concebir el plan educativo del centro.

Coeducación y actividades coeducativas en el juego de roles en la infancia

Tal y como se ha repetido una y otra vez a lo largo de este material, la actividad de juego es consustancial a la naturaleza de los niños en la infancia, y es el recurso metodológico principal en el proceso educativo en los centros de educación infantil. El juego puede ser muy diverso, e implica la utilización de formas semejantes, pero no idénticas en la labor formativa y pedagógica en esta etapa.

Existen muchas clasificaciones del juego, fundamentalmente derivadas de los criterios de aquellos que, como Vigotski o Piaget, estudiaron la esencia del juego y que dieron pie a numerosas clasificaciones. Haciendo un resumen más general, podemos establecer dos grandes clasificaciones:

- ❖ Los juegos de reglas, como los juegos didácticos y los de movimiento.
- ❖ Los juegos creadores, entre los que se encuentran los juegos dramatizados y los de roles.

A ellos pudiera añadirse otra clasificación que, por su utilización dentro del proceso pedagógico con los niños de esta edad, merece recordarse:

- ❖ Los juegos musicales, los juegos de agua y arena, y los juegos sensoriales.

Considerar al juego como actividad fundamental del desarrollo significa considerar su influencia en las distintas esferas del desarrollo psíquico, utilizarlo como actividad para promover del modo más eficiente tal desarrollo, y emplearlo como recurso didáctico y metodológico principal, como medio de enseñanza y aprendizaje mediante vías afines a los niños en estas edades preescolares.

Sin embargo, es importante mencionar que no todo tipo de juego reúne las condiciones para ser considerado como la actividad directriz del desarrollo en la etapa, sino que, por su significación, esto le corresponde al juego de roles, lo que determina que este sea metodológicamente la vía idónea y fundamental para alcanzar la formación más apropiada de los niños en esta etapa de la vida. Esto no significa que otras

actividades pedagógicas no tengan importancia, pues todas enriquecen el desarrollo de los niños, pero no lo determinan, como el juego de roles.

De hecho, le corresponde al juego de roles la opción principal para la asimilación de los principios básicos tanto de la coeducación como de los valores. En este sentido, la siguiente actividad puede ser un ejemplo.

Consiste en un juego de roles sobre el trabajo de los policías en su labor cotidiana, en este caso, la de controlar el tránsito y evitar los excesos de velocidad de los conductores irresponsables. Participarán todos los niños que lo deseen y realizarán algunas de las acciones que en la vida real hacen los policías para dirigir el tránsito y salvaguardar así la vida de las personas.

El objetivo de esta actividad es que los niños aprendan las normas de circulación y qué hacer para cumplirlas.

Para desarrollar el juego, en la conversación inicial se propone a los niños el argumento, que es reflejar la labor cotidiana de la policía en el cuidado del tráfico, para lo cual los preescolares han de organizar un rincón de juego que refleje un autobús. Luego, se los estimula a seleccionar los distintos atributos correspondientes de los diversos roles (policías, conductores de autobuses, varios pasajeros, automovilistas, algunos transeúntes, tales como una mamá con su niño, un obrero con sus aperos, una maestra con sus libros, los vendedores por la calle, etc.).

Después, se estimula a los niños a jugar, pudiendo el adulto asumir un rol, como puede ser una viejecita que va por la calle o que viaja en el autobús, lo que se aprovecha para hacer sugerencias a los niños que están desempeñando los diferentes roles si lo cree necesario.

Entonces, en un momento del juego, aparecerá un automovilista corriendo a gran velocidad (el cual lleva el volante de un coche) y que casi choca con el autobús, lo que obliga a los policías a perseguirlo y detenerlo. Tras examinarlo, le podrán aplicar cualquier sanción (imponerle una multa, hacerle una crítica) con el aplauso de los demás participantes.

En la conversación al final del juego, al evaluar cómo han jugado, se procurará no pasar por alto los análisis coeducativos si hubiera habido criterios sexistas, con el fin de que los propios niños propongan que la siguiente vez alguno de los policías sea una niña, pueda haber un papá

con su hija pequeña, el rol del propio conductor del autobús podría ser asumido por una niña, entre otras variaciones de roles por el estilo.

Al mismo tiempo, se evaluará con los niños por qué los automovilistas imprudentes tenían que ser sancionados, y cómo se les puede ayudar a ser buenos conductores, entre otros análisis propios del argumento del juego.

Es así como a través del juego de roles se han de trabajar los contenidos coeducativos, al igual que se hace con los más diversos contenidos de la realidad objetiva y social que rodean a los niños, lo cual puede ser reforzado y enriquecido a través de variados procedimientos metodológicos, como pueden ser las narraciones dramatizadas, los cuentos, el teatro de guiñol, la utilización de láminas y videos, las actividades plásticas y musicales, entre otras muchas, y en los que se incluye el juego simbólico en el análisis conjunto de los niños los maestros, al final de cualquier actividad, donde el docente debe aprovechar para que sus alumnos lleguen por sí mismos a asumir los criterios coeducativos de modo natural, como parte de la vida y del mundo que les rodea.

Los ejemplos desarrollados de estos juegos de roles de contenido coeducativo se adjuntan en el Anexo 1 de este material.

La coeducación en la educación primaria

La coeducación ha de estar presente en cada uno de los niveles educativos, para lo cual es importante lograr su adecuación a las características psicológicas y pedagógicas de los alumnos a los que se dirige, y teniendo en consideración las exigencias curriculares de cada uno de ellos.

En el caso de la educación primaria, la formación coeducativa de los niños resulta muy compleja y quizás mucho más difícil que en la etapa de la educación infantil, donde se trabaja en la construcción inicial de todo el sistema de valores y principios que tienen que ver con la formación en los niños de una proyección igualitaria de los sexos a partir de una acción formativa que actúa sobre unos menores que se inician en un mundo social, y donde los criterios y valores pueden ser más fácilmente contruidos y modificados. Pero cuando estos niños llegan a la primaria, ya este sistema de valores está relativamente consolidado, lo que puede ser un serio obstáculo para su transformación, en caso de que haya sido deficientemente construido.

Por otra parte, los niños que acceden a la escuela primaria ya son prácticamente una personalidad, aún no consolidada y estructurada del todo, pero con un sistema de jerarquización y subordinación de motivos incipiente pero presente, y que puede estar dirigiendo el comportamiento social y personal de los niños en un sentido en el que las diferencias de sexo y género pueden estar relativamente marcadas y presentes, así como las referentes a la etnia, la procedencia social, el estatus socioeconómico, la religión y creencias, entre otras.

Pero, además, también resulta complejo en el período de la educación primaria que el personal pedagógico se enfrenta a niños de muy diversa formación. De este modo, habrá alumnos que nunca habrán estado en un centro infantil y, por lo tanto, tienen una formación de la personalidad diferente a aquellos que fueron a un centro de educación infantil, y dentro de estos, de los que tuvieron posibilidades de haber estado en centros con un enfoque coeducativo, y los que nunca se formaron en un centro de este tipo, incluso dentro de un mismo sistema educativo.

En este sentido, por los factores antes apuntados, el enfoque coeducativo se complica en la etapa de la educación primaria, pues en este período del proceso escolar general se desarrollan en los niños determinados procesos de socialización y construcción de valores sociales relacionados con los conceptos de sexo y género, que requieren de un análisis profundo de sus características, condiciones y posibilidades. Así, y derivado de los logros del desarrollo que paulatinamente van adquiriendo los escolares de los seis a los doce años, los niños van adquiriendo una autonomía creciente, tanto motriz como intelectual, que posibilita y desarrolla nuevas formas de expresión y representación del yo y los demás, lo que permite una formación intensa de la propia identidad, la autoestima y la integración social en grupos cada vez más amplios.

Como consecuencia de las nuevas posibilidades, los niños van elaborando una serie de representaciones de su entorno, de las relaciones interpersonales que se dan en la sociedad, y de las normas y valores que la rigen.

A esto hay que añadir lo que se haya logrado en la familia que, de conjunto con los factores anteriormente apuntados, van construyendo modelos de comportamiento personal y social, y que pueden ser más o menos cercanos a los que propugna el enfoque coeducativo en el medio escolar, y que pueden ser más justos y humanos, o más injustos y segregadores.

La escuela ha de entender que en el proceso de formación de los conceptos sociales, estos, por lo general, se presentan como si fueran pre-determinados por leyes universales del desarrollo social, donde algunos, como sucede con el hecho biológico del sexo o el hecho social del género, se señalan como productos naturales de una realidad objetiva que los determina, y ha determinado de igual modo en todas las etapas del desarrollo histórico-social, cuando en realidad dependen de lo que se haya planteado en el período histórico en cuestión, y que puede ser susceptible de cambiar si se transforman los factores que los generan.

A la coeducación, y en particular a la escuela coeducativa, le corresponde un rol preponderante en este período del desarrollo, donde la coeducación ha de intervenir para el cambio de tales conceptos errados, organizando el proceso y vida escolar, y modificando su actividad para la superación de dichos conceptos.

Esto, por supuesto, no es una tarea fácil, como ya se ha señalado. Sin embargo, como la actividad fundamental del desarrollo en este período de la vida se corresponde con el estudio, este juega un papel fundamental para la consecución de la modificación de los estereotipos que puedan haberse comenzado a estructurar en la etapa precedente, la edad pre-escolar.

De hecho, es una ventaja si se compara con la educación infantil, puesto que mientras esta última depende fundamentalmente de la acción educativa directa, en la primaria, el estudio posibilita el reforzamiento por los mismos niños de lo que se les ha tratado de enseñar, en una acción de autoanálisis que contribuye al reforzamiento de lo aprendido en el aula y la escuela en general. Y dado que esta constituye la actividad directriz del desarrollo, facilita que la consecución de lo aprendido se fije y modifique por la vía individual y la propia actividad.

De esta forma, en la educación primaria se debe trabajar para que los estudiantes formen una identidad sexual en la que lo femenino no esté subordinado a lo masculino, a la formación de actitudes de convivencia igualitaria y a la tolerancia de las diferencias individuales y grupales, entre otros muchos valores, como la cooperación de mujeres y hombres en tareas no segregadoras, y el reforzamiento de todo ello mediante el estudio individual y colectivo. Esto no excluye que se estimulen acciones de amabilidad y cortesía de uno a otro género, y que suelen estar relacionadas en determinadas ocasiones con la diferencia de sexo.

A su vez, los maestros coeducadores deberán priorizar el trabajo en grupo, la cooperación mutua, la expresión libre y creadora de las ideas y sentimientos sin priorizar uno de los sexos, fomentar la comunicación mutua de alumnos y alumnas en sus actividades escolares y procesos de aprendizaje, entre otras acciones, y que constituyen vías para consolidar los contextos escolares coeducativos.

Así, la acción coeducativa en la primaria interviene en todos los componentes del currículo escolar, desde los objetivos generales hasta todos los demás elementos curriculares en su conjunto.

Esto se refleja hasta en el uso del lenguaje habitual en el aula, en el que hay que promover su uso no sexista, lo que implica, en un ejemplo muy simple, no decir siempre «un profesor» sino también utilizar «una profesora», y relacionar siempre ambos géneros (alumnos y alumnas, profesores y profesoras, por ejemplo). Ello se puede acompañar, en los análisis de los textos escolares y las obras literarias objeto de estudio, de hacer conscientes a los estudiantes de las manifestaciones del sexismo, y de cómo es posible transformar los textos para eliminar el enfoque sexista.

Todas estas acciones previamente referidas no son fáciles de afrontar pues, como ya se dijo, cuando los niños llegan a la educación primaria, por lo general traen una base sexista en su formación, a menos que el centro infantil haya tenido un enfoque coeducativo, lo cual no es lo común. De ahí que se haga necesario, desde un principio, crear estrategias que permitan conocer los modelos de referencia de los nuevos alumnos que ingresan al colegio y que, a pesar de su tierna edad, ya pueden tener criterios muy arraigados, lo que obliga al docente coeducador de primaria a realizar acciones para erradicar o al menos paliar dichos criterios.

Por este motivo, es necesario conocer el contexto social de procedencia de cada alumno, las particularidades de su familia, las condiciones de su comunidad, entre otras variables relacionadas con la igualdad, o desigualdad, social, y posiblemente, de género, de su entorno familiar y comunitario. Y sobre la base de este conocimiento, diseñar acciones diversas con la familia y la comunidad dirigidas a tratar de eliminar los comportamientos y criterios que contradigan los preceptos coeducativos en este aspecto.

En la educación primaria tienen una importancia relevante el análisis, la revisión y la selección de los materiales didácticos que se utilicen en

toda y cada una de las asignaturas, pues a través de dichos materiales, tal y como están diseñados en el momento actual, contribuyen a conformar un modelo de individuo en el que los estereotipos de género pueden estar más o menos presentes. Algunos tienen un enfoque sexista definido, tanto en los textos como en el diseño de las imágenes ilustrativas del contenido, lo que implica la necesidad de elaborar materiales alternativos, que no tengan enfoques sexistas, así como realizar el análisis crítico de los ya existentes en la escuela.

Todo esto ha de acompañarse de acciones contra aquellas actividades donde el enfoque sexista puede estar presente en el currículo, como suele suceder en la educación física o el uso de las nuevas tecnologías, entre otras, y promover la realización de juegos sin enfoque de género, o actividades significativas como la incorporación de los niños, y no solo de las niñas, en el aprendizaje de tareas domésticas.

Para lograrlo, se ha de enfatizar la participación conjunta de alumnos y alumnas en actividades grupales, tratando siempre de distribuir de modo equitativo las funciones dentro de cada grupo, sin que haya discriminación por sexo, y evitando los comportamientos preestablecidos como puede ser el hecho de los niños sean los que distribuyen los materiales y las niñas las que limpian.

De igual modo, se debe estimular que todos los alumnos participen por igual en el establecimiento de las normas de comportamiento y la convivencia diaria en la escuela, no solo en su grupo de edad, sino para todo el alumnado en general. La escuela, a su vez, deberá promover el intercambio social, la comunicación y la relación afectiva positiva entre todo el alumnado, sin excluir al personal que no trabaja directamente en el proceso educativo, sino en la organización material y de servicios del centro escolar.

En cada una de las áreas curriculares del programa escolar se debe prestar especial atención al enfoque coeducativo, que ha de particularizar las acciones de acuerdo con el contenido de estas, que pueden ser muy diferenciadas, pues es fácil suponer que, para la educación física, por ejemplo, los enfoques sexistas no se manifiesten de igual manera que en el área de matemáticas, aunque en su base, uno y otro, puedan responder a los mismos criterios anti-coeducativos.

Así, los enfoques coeducativos en las asignaturas deben estar presentes en las situaciones habituales del proceso docente en los distintos gra-

dos escolares, sin considerarlos como algo que se trate anexo al currículo, sino formando parte de su propia concepción y estructura, asumiendo como parte integral los componentes metodológicos básicos que se definen para la enseñanza primaria, y en los que se incluyen, entre otros, el carácter interactivo de los aprendizajes, el papel activo del alumnado en su asimilación y el enfoque globalizador de los contenidos, entre otros.

Sin embargo, no todo currículo es compatible con el enfoque coeducativo, en particular aquellos que refuerzan la imposición del criterio de los docentes como los únicos admisibles, por lo que es necesario reconocer los que puede aportar el alumnado, las familias y la comunidad. Por este motivo, es básico en el enfoque coeducativo establecer estrategias escolares que permitan conocer los criterios y modelos de referencias para lograr un acuerdo general que satisfaga las expectativas de un enfoque verdaderamente coeducacional, en la que todos actúan a favor de una educación realmente interactiva. De ahí la importancia de que el centro escolar promueva el intercambio, la comunicación y relaciones empáticas con todos los que, de una forma u otra, participan en el proceso educativo, sin olvidar las actividades extraescolares, en las que muchas veces predomina el criterio sexista, y sobre las que se debe actuar en conjunto para promover acciones alternativas y propiciadoras de un enfoque coeducativo.

En el enfoque coeducativo en la escuela primaria, no se debe olvidar lo referente al ambiente, al entorno escolar, lo que se ha dado en llamar el clima emocional y educativo del centro escolar. Este puede definirse como el resultado de la unidad dialéctica de los factores humanos y ambientales, que determina la consecución de una atmósfera en el centro escolar, que propicia un sano desarrollo de la personalidad de los escolares, su bienestar psicológico, y la estimulación del proceso de apropiación cognoscitiva que se da como resultado del trabajo educativo.

En el caso concreto de la coeducación, es importante conocer profundamente las particularidades del entorno escolar, tanto del inmediato, el aula, como del resto de las áreas y facilidades exteriores, pues no se soluciona mucho si en el aula se propicia una forma de relación y comunicación, y en el resto de la escuela predomina un ambiente diferente que pueda, incluso, promover la presencia de acciones y comportamientos disímiles entre uno y otro ambiente.

Así, algo tan aparentemente inocuo, como es la distribución de los espacios, puede ser ampliamente discriminador, al darse, por ejemplo,

que los niños tengan grandes áreas para sus actividades deportivas, mientras que las niñas carecen de espacios apropiados a sus múltiples actividades, lo cual también se relaciona con la seguridad y la organización de los tiempos de actividades, entre otros aspectos.

La acción coeducativa, en este sentido, requiere que la distribución y la calidad de los espacios y su organización durante el día escolar tengan un enfoque igualitario, procurando que la mayoría de las áreas se pueda utilizar por ambos sexos, y donde sea factible la formación de equipos y la realización de actividades conjuntas de alumnos y alumnas en aquellos contenidos en que sea posible hacerlo, pues suele ser bastante frecuente en tales entornos escolares la promoción de actividades que fomentan la discriminación por cuestión de género.

El espacio y la propia vida del aula dan la posibilidad, desde el enfoque coeducativo, de actuar sobre la formación de valores de los alumnos, al hacer que compartan experiencias diversas, que posibiliten hacer un análisis de los motivos que los fundamentan, y en los que el docente puede orientar acciones para fomentar los principios coeducativos.

Estas acciones pueden ir paulatinamente del análisis de situaciones concretas y cercanas (como puede ser la elaboración entre todos del comportamiento a seguir en el aula por todo el alumnado) hasta cuestiones más generales y de carácter social, que posibiliten analizar comportamientos en la escuela como tal, en la comunidad, la región, el país, etc. El sentido de estas acciones es hacer consciente tanto a niños como a niñas, de los valores básicos que deben regir la conducta y la convivencia humana, para lograr que actúen en concordancia con tales valores. Para lograrlo, el centro escolar, y particularmente los docentes en cada aula, deben propiciar actividades de diálogo y discusión de los más diversos temas que afecten a la escuela, a la comunidad, al grupo social, facilitando la solución apropiada de los conflictos, y sin discriminación social de ningún tipo, ni por sexo, ni por estrato social, ni por raza o religión, entre tantos otros.

A modo de resumen general sobre lo que hay que hacer en el proceso formativo de los niños, independientemente de las acciones de tipo curricular y de organización escolar, se presentan dos grandes acciones que abarcan tanto a la educación infantil como a la primaria. Por una parte, la formación de valores, enfocada a lograr esta formación coeducativa tanto en los niños como en las niñas y, por otra, la realización de actividades escolares diversas basadas en el enfoque coeducativo.

Sin embargo, esto no implica que con la coeducación se pueda resolver la problemática de la discriminación escolar y social por razón de sexo y género, puesto que el problema trasciende a la esfera escolar y familiar para dirigirse a los propios cimientos de la sociedad actual, pero sí, al menos, se puede contribuir desde las etapas más tempranas del desarrollo infantil y su continuidad en la escuela, a formar nuevos ciudadanos que puedan en un futuro transformar la sociedad.

Las actividades para la formación coeducativa en la educación primaria

Al iniciarse la primaria, se incrementa la posibilidad de incidir sobre los conceptos coeducativos desde muchos aspectos de la experiencia y el conocimiento. Pero, a pesar de que el horizonte cognoscitivo de los niños se amplía, la repercusión de numerosos y diversos factores del mundo y quehacer social, que suelen estar plagados de enfoques sexistas y discriminatorios, constituyen factores que complican lo que las acciones positivas coeducativas podrían obtener.

No obstante, el hecho de que el estudio sustituya al juego de roles como actividad directriz del desarrollo constituye un factor de gran importancia a los fines coeducacionales, pues mediante una acción educativa bien organizada, y que se apoye en el estudio, es posible fortalecer las posibilidades de las acciones coeducativas que se suceden de modo objetivo en el plano escolar y social. Esto reviste gran importancia, ya que los niños que llegan a la educación primaria pueden traer consigo diversos criterios arraigados en su personalidad en desarrollo que son difíciles de transformar, y que exigen una labor educativa bien dirigida y organizada, de tal modo que esta los estimule a profundizar en dicho conocimiento y transformar y, por supuesto, adquirir, nuevos criterios y enfoques en las relaciones sociales, en las normas de comportamiento, y en el desarrollo personal de cada uno de ellos.

Para ello es necesario no solo conocer las características personales y sociales de los nuevos alumnos, sino también analizar las particularidades de las propias escuelas, las condiciones de la comunidad en que se encuentra, el sistema de influencias diversas que puedan actuar (entre ellos los medios de difusión masiva: radio, cine, televisión, divisas electrónicas, etc.), que hacen bastante compleja esta labor.

Para empezar, el enfoque coeducativo en la educación primaria debe tender a que todos los alumnos participen en las mismas actividades grupales, distribuyendo roles y tareas sin discriminación de sexo, raza, credo o procedencia social, entre otras variables, y donde todos asuman las tareas escolares, tales como limpiar el aula, distribuir materiales de estudio, la elaboración de las normas de convivencia en el grupo escolar, en la actividad deportiva no adscrita al sexo, el uso por igual de las nuevas tecnologías, la consideración de tareas domésticas para ambos sexos, entre otras muchas acciones semejantes.

De esta manera, se potencia la solidaridad en el comportamiento de niños y niñas, y se contribuye a eliminar las diferencias de sexo, procedencia social, religión, raza, entre otras características individuales y sociales, lo cual contribuye en mayor medida a la acción coeducativa.

Todo esto, por supuesto, incide en la formación de valores que, supuestamente, ha empezado en el centro infantil, solo que ahora pretende ejercer una acción conductual más definida en cada uno de estos valores sociales, y que se expresan en las particularidades metodológicas propias de la educación primaria, como son la globalización, el carácter interactivo de los aprendizajes, la creación de ambientes propicios a la comunicación entre los alumnos y alumnas, entre otras acciones, y en las que no se excluyen las actividades extraescolares más diversas (excursiones, visitas dirigidas, la preparación de actividades festivas o docentes variadas), y donde cualquier manifestación de segregación puede ser objeto de análisis por todos para hallar soluciones viables que faciliten la integración individual y social.

De este modo, al igual que se planteó para la educación infantil, el enfoque coeducativo debe manifestarse en cada uno de los componentes del currículo y en la práctica cotidiana del centro escolar, lo que no quita que se puedan realizar actividades más específicas, como talleres o seminarios, que siempre han de ser mixtos, y en los que se trabaje sobre aspectos puntuales de la discriminación, la realización de todo tipo de tareas por niñas y niños conjuntamente, en particular en aquellas tareas que en la vida cotidiana suelen estar «sexificadas», como, por ejemplo, un taller para aprender a cocinar, o hacer instalaciones eléctricas, entre otros.

Es decir, y no se cesará de repetir, el enfoque coeducativo tiene que considerarse en cada uno de los componentes curriculares de la escuela: objetivos, contenidos, espacios, materiales y actividades extraescolares,

entre otras. Al mismo tiempo, implica una tarea del equipo educativo en su conjunto y no respecto a determinados grados o cursos, lo cual le imparte cohesión interna a las intervenciones que se realicen y, a su vez, distribuir cargos, responsabilidades, funciones y tareas del profesorado sin diferenciación de sexo u otras variantes. Esto incide en el proyecto educativo y curricular, y en la propia proyección de los alumnos, que ven en su escuela un modelo de lo que se les enseña y orienta en las aulas respecto al enfoque coeducacional.

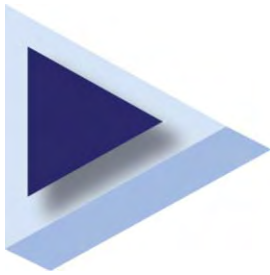
Las sugerencias para las tareas coeducativas en la escuela primaria se adjuntan en el Anexo 2 al final de este compendio.

Un recordatorio a los docentes sobre las actividades coeducativas

Antes de comenzar a elaborar las actividades para los Anexos, no está de más recordar a los docentes, tanto a los de la educación infantil como a los de la educación primaria, que la coeducación, más que una concepción o un desarrollo histórico del proceso de enseñanza, constituye un enfoque, en este caso educativo, que es aplicable a todas las manifestaciones previas y actuales del concepto educación, en lo referente a sus actividades y métodos de enseñanza que ahora se utilizan a partir de este enfoque.

Esto implica que, tanto para la formación de los distintos hábitos, habilidades, destrezas, valores, entre otros procesos, como para las metodologías a utilizar, el docente debe considerar este enfoque educativo como una dirección de su actuar pedagógico, que no necesariamente le obliga a elaborar metodologías propias de la coeducación, sino a aplicar sus enfoques a todas las actividades pedagógicas en general.

Es decir, aunque el docente pueda crear actividades propias y particulares del enfoque de la coeducación, del mismo modo puede ajustar las actividades que ya tiene concebidas y elaboradas desde tiempo atrás en su práctica pedagógica habitual, lo que determina que tenga desde ya un arsenal enorme de actividades para su labor cotidiana que puede transformar y desarrollar tomando en consideración este enfoque.



Anexo 1

Actividades de formación de valores para la educación infantil

Educamos: El Colectivismo

El fundamento básico del colectivismo desde el enfoque coeducativo es destacar que los intereses y bienestar del colectivo han de primar sobre los propios y personales, y que el éxito en una tarea asignada depende del trabajo conjunto de todos los componentes del grupo.

De esta manera, cuando se habla de un colectivo, se refiere a un grupo de individuos que están unidos por diversos lazos y que tienen una tarea común, que es la fuente de unidad del colectivo, lo cual permite distinguirlo de una simple agrupación de sujetos. Derivado de este concepto, surge el de colectivismo, que se plantea como la teoría que establece que el desarrollo y el bienestar del grupo social surge de la interacción mancomunada de todos los integrantes del grupo.

El concepto de colectivismo se valora como una cualidad moral compleja dentro de un colectivo dado, en el que los sentimientos sociales hacia los coetáneos, y el sistema de interrelaciones personales, de apoyo y ayuda mutua en el grupo son positivos, que a su vez destaca que el interés y el bienestar del colectivo son más importantes que el interés y bienestar de cada uno de sus integrantes en particular.

El hecho de hablar de colectivismo en la edad preescolar está dado porque el último grupo etario de la educación infantil, el sexto año de vida, constituye un colectivo y no un simple grupo de niños, lo cual ha sido demostrado por investigaciones recientes realizadas en la educación infantil.



La formación de los niños en la edad preescolar de los sentimientos de colectivismo, se basan principalmente en el trabajo grupal, que permite realizar diversas acciones tales como la ayuda mutua, la responsabilidad compartida, la realización de tareas conjuntas, en las que ha de primar la planificación y coordinación de todo el grupo para llevar a cabo lo que se ha decidido hacer y que, bajo la orientación indirecta del educador, determinan por sí mismos la distribución y realización de las distintas acciones y responsabilidades, de tal modo que todo el grupo infantil se sienta involucrado, y no haya niños que permanezcan ajenos a las acciones del grupo.

Así, el colectivismo en la educación infantil se presenta como el desarrollo de un valor de significativa importancia para la concordancia de todos los niños, a favor de una tarea importante y beneficiosa para todo el grupo, sin las connotaciones que desde el punto de vista filosófico se suelen implicar a este concepto. Desde este punto de vista, las acciones que se enseñan a los preescolares se enfocan a la formación de una conducta gregaria, de una acción participativa común, y de una involucración de todos en la actividad afín a cada uno de los integrantes del grupo infantil.

Es decir, una cualidad moral compleja compuesta por sentimientos sociales hacia los coetáneos, de interrelaciones personales positivas, dirigidas a una acción común, para el logro de una tarea que ha de beneficiar a todos sin excepción.

Esto implica el desarrollo de un trabajo participativo de todos los niños, sin diferenciar aquellas responsabilidades o acciones laborales que usualmente corresponden a uno y otro sexo, etnia, condición social o religiosa, en una acción que en la realidad social habitual pueda incluso estar dominada por alguno de estos factores señalados previamente.

Para la formación del colectivismo en estas edades existen diversas vías, siendo una de las más importantes el trabajo colectivo, que posibilita el desarrollo de la responsabilidad y sentimientos colectivistas.

Un aspecto importante que considerar por los educadores para la realización de estas actividades es la planificación de las tareas y la coordinación de acciones por parte de los integrantes del grupo, para lo cual se plantea seleccionar una tarea que sea asequible a todos los miembros del grupo. Así, en una conversación inicial, una vez seleccionado el asunto que será central de la actividad, se podrá solicitar opiniones acerca de

cómo lo van a hacer, para una vez decidido esto, orientar que se repartan las tareas, para que todos estén ocupados y se sientan partícipes.

El motivo central de los educadores es organizar el trabajo de tal modo que todos realicen una misma actividad con un fin común, por ejemplo, diseñar y realizar un mural alusivo a la hermandad entre los pueblos del mundo, y donde los niños formados en pequeños grupos se distribuyan las diferentes tareas necesarias para hacer el mural: búsqueda de materiales, organización de las tareas, elaboración de láminas y afiches, en fin, todo aquello que los niños consideren necesario para completar un bonito mural.

Para los fines del colectivismo, es importante que los preescolares analicen los resultados del trabajo grupal, destaquen la labor de cada uno, y se concluya que la obra ha sido un producto de todos los niños del grupo sin excepción, y un resultado del esfuerzo común.

La variedad de acciones en el trabajo grupal puede ser muy amplia, y en todas se debe valorar que los resultados del trabajo realizado han sido una consecuencia de la labor mancomunada de todos.

Esto también puede realizarse mediante otras vías, como pueden ser aquellos juegos que exijan la puesta de acuerdo en común para llevarlos a cabo, la celebración de actividades que impliquen un trabajo colectivo, y donde siempre, al término de la actividad dada los alumnos valoren los resultados del trabajo realizado, y destaquen la labor de cada uno en su logro, de modo que experimenten la alegría de cumplir lo que se propusieron como un esfuerzo común, sin olvidar que, siempre que se vaya a realizar una tarea, se debe pedir opinión acerca de qué van a hacer, cómo lo van a hacer, de qué modo se han de repartir las tareas, para que todos tengan algo que hacer y se sientan partícipes del resultado obtenido, al cumplir lo que se propusieron en el colectivo.

El colectivismo es la base en el grupo de los primeros sentimientos hacia la labor conjunta y la ayuda mutua, lo que paulatinamente puede empezar a generalizarse a otros niños que viven en otros lugares, lo cual da pie a la formación de sentimientos de solidaridad y aceptación de la diversidad, valores ambos que son básicos para la formación de una proyección social positiva de aceptación de las diferencias entre los seres humanos.

Actividad para el Colectivismo 1

Para realizarla, el educador va a desarrollar un trabajo con todos los componentes de su grupo, sin diferenciar aquellas responsabilidades o acciones laborales que usualmente corresponden a uno y otro sexo, en una acción que en la práctica social habitual está dominada por el sexo masculino.

Para estos fines, primero ha de reunirse con sus niños y determinar en conjunto en la conversación inicial qué van a hacer y cómo lo van a hacer, para así distribuir roles y tareas por igual a cada alumno, sin excepciones, para que todos se sientan cooperadores y partícipes.

Dentro de esta conversación inicial el maestro propone hacer una acción a la que llamaremos “bomberos en acción”. En ella jugaremos a que nos avisan que hay un gran incendio en la ciudad y que hay muchos heridos. Para saber más sobre lo que van a ver, todos los niños han de sugerir qué se podría hacer al respecto en el grupo, con la intención de que se haga una actividad con un fin común.

Se forman los correspondientes equipos donde habrán de estar bomberos, el conductor del camión de los bomberos, el mecánico que maneja la escalera de los bomberos. Igualmente se estructura el equipo de los médicos que acompañaran a los bomberos para socorrer a los heridos.



Igualmente, sugiere que habrá que diseñar el aula con motivos alegóricos, por lo que deberán crear láminas en las que se vean bomberos, su camión, ambulancias, etc. Los niños deben participar con diversas proposiciones de láminas y su colocación dentro del aula.

Luego, los alumnos trabajan y entre todos determinan quienes serán los y las bomberos, médicos y demás personas que deben de intervenir así como qué adornos habrá en el aula. A la vez que empiezan a preparar las condiciones, distribuyen los roles y tareas, practican las acciones que se han de realizar.

En la conversación final, los alumnos valorarán los resultados del trabajo llevado a cabo y destacarán la labor de cada uno de ellos en el desarrollo de la actividad, para reforzar dos aspectos importantes: la distribución de tareas en ambos sexos, ya que todos tomaron parte en la tarea propuesta, y resumir que el éxito es producto de todos los niños y las niñas del grupo, en su esfuerzo común.

Como colofón de la actividad, el grupo podrá proponer que en una fecha cercana se repita la actividad, para esta vez contar con la presencia de las madres y los padres de los preescolares del grupo, a la vez que invitar a otros grupos del centro a disfrutar de la actividad.

Actividad para el Colectivismo 2

La actividad consiste en un taller para crear un mural sobre las tareas que los niños pueden realizar en sus casas, para lo cual, por equipos de tres o cuatro alumnos crearán de modo colectivo diversas imágenes para rellenar el mural que se ubicará en una pared del aula.



Los objetivos de la actividad son fortalecer las vivencias positivas del trabajo en común, como base del colectivismo entre los alumnos, y consolidar el enfoque coeducativo en sus acciones comunes. Para ello, el educador podrá utilizar procedimientos tales como la observación, la realización de actividades prácticas, la aplicación de modos conjuntos de la actividad, entre otros.

De igual modo, el educador orientará que cada grupo tenga la tarea de buscar distintos materiales necesarios para la tarea designada, como lápices y témperas, tijeras, pegamento, recortes de revistas, fotografías, etc.

En la conversación inicial, el educador dialoga con los niños del grupo sobre cómo han de confeccionar el mural, su técnica y posible distribución del contenido, orientando que cada vez que vayan a desarrollar una idea, la analicen dentro del equipo y la consulten luego con los demás

equipos. De ese modo, el educador garantiza que lo que se dibuje, recorte, etc., se adecue a las proyecciones coeducativas.

Una vez que los alumnos han conseguido los distintos materiales se analizarán grupalmente los contenidos, de tal modo que el educador pueda inducir el enfoque coeducativo. Así, de acuerdo con las habilidades de los alumnos, propondrá quiénes realizarán una u otra acción para completar las figuras del muro. Una vez que se ha decidido, se coordinan las acciones, cómo hacerlas de acuerdo con la parte que realizará cada pequeño grupo.

Luego, cada pequeño grupo asume su tarea según el acuerdo al que hayan llegado, para hacer las distintas figuras. Una vez terminadas, se pasa a construir el mural, procurando mantener una estética apropiada.

Al terminar la actividad, se realiza una evaluación colectiva de los trabajos realizados. Esta valoración colectiva se conduce más hacia el comportamiento de cooperación y ayuda de los alumnos que hacia la parte técnica del trabajo. También se tiene en cuenta si hubo conflictos o no, si algún alumno no hizo la parte que le correspondía, etc.

Posteriormente, se comprobarán los resultados realizando preguntas sobre cómo disfrutaron la actividad, si alguno hizo el trabajo que no le correspondía, cómo se sintieron al ver la obra terminada, entre otras.

Una vez contestadas las preguntas, el educador resume la actividad elogiando el trabajo realizado y enfatizando cómo colectivamente se pueden hacer cosas muy útiles y bonitas, trabajando juntos niños y niñas.

Dada su complejidad, esta tarea puede que necesite más de una actividad, según el tiempo del que se disponga para realizarla. Al terminarla, se realiza una evaluación colectiva de los trabajos realizados.

Finalmente se da una actividad en esta aula donde se invita al resto de la escuela para que aprecien la labor colectiva de estos alumnos y puedan imitar este ejemplo.

Durante el transcurso de esta actividad, el educador puede realizar diversos controles, tales como un control inicial para valorar si los alumnos han comprendido cómo realizar la actividad y la parte que les corresponde, si la distribución de tareas es igualitaria y equitativa entre ambos sexos, de distinta etnia o procedencia, etc.

En un control intermedio se valorará si los educandos supieron organizarse en grupos para llevar a cabo las tareas, de acuerdo con los enfoques coeducativos, y si coordinaron bien sus acciones o necesitaron ayuda para hacerlo.

Y, por último, un control final en que se evaluará si los alumnos sintieron satisfacción y orgullo por el trabajo realizado, valorando sobre todo el trabajo conjunto de las niñas con los niños, a la vez que se asumen las diferencias en origen social, nivel económico, etc., como algo que no es un obstáculo para que niños y niñas realicen de modo apropiado y con placer tareas en que todos colaboran para alcanzar el éxito final.

Educamos: La Cooperación

La cooperación es una de las particularidades esenciales del enfoque coeducativo, con la que se pretende que los niños aprendan a hacer acciones de modo conjunto, sin diferenciarse por el sexo, la etnia, la procedencia social, o cualquier otra variable que pueda incidir en las tareas a realizar.

La cooperación entre los niños, de acuerdo con los principios de la coeducación, tiene que demostrarse con acciones en las que estos sean capaces de extraer por sí mismos las conclusiones, a través de tareas diseñadas por el educador, dependiendo del nivel de conocimiento de sus alumnos.

En este sentido, los preescolares han de aprender sobre cómo coordinar acciones y distribuir las tareas entre los participantes, ayudarse mutuamente, y organizar su actividad para obtener un resultado que satisfaga a todos. Esta cooperación se puede manifestar en numerosos ámbitos: el aula, el centro infantil, el hogar, entre muchos otros y, sobre todo, en situaciones para ayudar a aquellos que presentan problemas para completar de modo satisfactorio lo que pretenden hacer o crear.

De hecho, no basta con que los niños aprendan a hacer acciones de modo conjunto, en las cuales los adultos les hacen notar la relación esencial, como puede ser en este caso, el sexo, sino que el educador debe realizar actividades con ellos en las cuales sean los propios preescolares los que lleguen por sí solos a percatarse de tal relación, en la que, por supuesto, el docente debe ayudar a que sus alumnos establezcan por sí mismos tales conclusiones.

Esta acción del educador sobre la zona de desarrollo potencial de los niños de estas edades preescolares, en la que estos llegan a asimilar el conocimiento por sí mismos sobre las bases que el adulto organiza de modo propicio, garantiza que, en otras actividades, o en otras tareas, los alumnos generalicen muchos aspectos de la vida cotidiana que incluso no les había sido enseñados previamente.

Esta posibilidad de generalización es uno de los objetivos más importantes a lograr en los niños de estas edades.

El superobjetivo de enseñar a los preescolares a ser cooperadores es que, en la medida en que desarrollan la conducta cooperadora, esta se

convierta en una forma habitual de comportamiento, en cualquier situación en que se encuentren o requieran del esfuerzo de todos para obtener un bien común.

Para consolidar la cooperación, se requiere trabajar con los niños en numerosas vías, tanto mediante la imitación del rol y las acciones cotidianas del educador, que ha de servir de ejemplo, como de la familia en el hogar, e incluso de la comunidad en determinadas ocasiones, pues ellos deben encontrar similitud y coincidencia en todos los ambientes en los que se desenvuelvan.

Es así como el modelo del adulto es un elemento de crucial importancia, pues los niños tenderán a imitar lo que ven hacer a los mayores. De hecho, en la medida en que estos favorezcan la cooperación y la ayuda a los demás, del mismo modo ellos se inclinarán a copiar esas conductas en un inicio, y luego las desarrollarán por sí mismos.

No obstante, el trabajo cotidiano del educador para formar este valor en los alumnos no es fácil, y requiere de mucha paciencia, comprensión y un gran conocimiento de las particularidades de los menores de esta edad.

Como la familia es un medio en el cual las acciones cooperadoras o no cooperadoras pueden o suelen, en algunos casos, estar muy presentes, es necesario que este contenido sea uno de los primeros a trabajar con los alumnos, lo cual determina que, entre otros procedimientos metodológicos, el juego de roles constituya una vía muy importante a los fines coeducativos.

Actividad para la Cooperación 1

La actividad que se plantea realizar consiste en un juego de roles con el argumento de la familia. Se trata de un juego simbólico cuyos objetivos son desarrollar y consolidar en los preescolares conocimientos y vivencias sobre las relaciones de cooperación y ayuda mutua dentro del seno familiar, en particular en aquellas acciones referentes a las tareas del hogar y que, por lo general, suelen estar diferenciadas de acuerdo con el sexo y los arquetipos sociales respecto al comportamiento interno en la familia.

Pero además del juego de roles, que ha de servir de actividad central, se deben incluir otros procedimientos, tales como la observación, la conversación, la explicación, el análisis de imágenes referentes al tema y, por supuesto, acciones prácticas a incluir dentro del argumento del juego.

Para esta actividad, los niños construyen un rincón de juego que refleje las condiciones y particularidades de un hogar, por lo que se designará a un pequeño grupo de niños para que lo construyan, sugiriendo lugares claves como la cocina, la zona de lavar y planchar, la mesa y comedor, entre otros.



En la conversación inicial, tras inducir indirectamente a los niños el contenido del juego se deja, de modo libre, que los niños elijan los juguetes y atributos para formar los pequeños grupos que harán las diferentes tareas del hogar y que, es muy probable, tengan al principio un enfoque sexista.

Una vez conformados los grupitos, y seleccionados por los participantes los objetos y atributos necesarios para el desarrollo de la actividad, se les advierte que jugarán un rato tal y como están constituidos los grupos, pero que en determinado momento la actividad se detendrá momentáneamente para incluir nuevas acciones que se les dirán en el momento oportuno.

Antes de empezar la actividad, no se debe pasar por alto hacer preguntas para que los preescolares opinen sobre sus vivencias de cómo en sus familias se distribuyen las tareas domésticas, y cómo ellos suelen participar en ellas.

Una vez comenzado el juego, y como es usual metodológicamente, el educador podrá hacer sugerencias para enriquecer el argumento, y facilitar el contacto afectivo entre los niños y las niñas.

Luego, en un momento de la actividad, tal como lo había advertido, hará una breve interrupción para reorganizar la distribución de tareas, induciendo que las niñas asuman tareas usualmente asumidas por el sexo masculino en el hogar, como cortar la hierba en el jardín o reparar algún objeto, y los niños las usualmente realizadas por las mujeres, como cocinar o lavar.

Hecho esto, el juego continúa, y durante su desarrollo se sugerirán de modo indirecto acciones para mantener activo el argumento, enriquecer las acciones que se realicen y lograr acciones cooperativas entre los niños y niñas.

Terminada la actividad, se hará una conversación final para analizar el desarrollo de las acciones realizadas, insistiendo en cómo todos los miembros de la familia pueden ayudarse mutuamente y realizar todas las acciones independientemente del sexo, insistiendo en que expongan cómo se sintieron cuando realizaron aquellas acciones que usualmente no se correspondían con lo que estaban acostumbrados (es decir, sus impresiones al realizar acciones socialmente determinadas para el otro sexo).

La conversación terminará cuando todos los integrantes del grupo valoren cómo jugaron y se sintieron en las dos fases del juego, enfatizando en las acciones de ayuda y orientación mutua que se vieron dirigidos a asumir, en los distintos roles representados, sin olvidar que en estos análisis no debe aludirse a los niños por su nombre, sino por los roles representados en el juego, enfatizando en aquellos no usuales, los niños cocinando, las niñas haciendo tareas más «rudas», etc. Y cómo la cooperación entre todos hizo que el juego fuera mucho más interesante y atractivo.

De este modo, se refuerza el espíritu cooperador entre todos los niños y las niñas, y se consolida el enfoque coeducativo en las acciones lúdicas realizadas en el transcurso de la actividad.

Actividad para la Cooperación 2

Esta actividad consiste en una competición de fuerza física entre niños y niñas, con la intención de mostrar mediante acciones que, una verdad aparentemente evidente, como es el hecho de que los niños suelen ser, por lo general, más fuertes que las niñas, en determinadas condiciones dicha fuerza se equilibra gracias a la cooperación que se establece entre las niñas y los niños.

Para realizarlo, se concibe un juego de reglas con un contenido de actividad física que realizarán en el área exterior y que consiste en una cuerda larga de unos pocos metros que se extenderá en el suelo, y que tendrá a una distancia equidistante de los extremos de la cuerda una franja transversal de color pintada en suelo (o cualquier otra señal distintiva con el mismo propósito).

En la conversación inicial, se plantea a los alumnos la actividad a realizar enfatizando que, tras cada acción, se ha de hacer un análisis de lo que ha pasado, todo con vista a que los alumnos vayan estableciendo sus propias conclusiones para, finalmente, en la conversación final, llegar a concluir por sí solos la necesidad de la cooperación entre los niños y las niñas para alcanzar el éxito.



La tarea consiste en tirar de la cuerda por sus extremos a una orden del educador, donde en un principio se situarán en un extremo cuatro alumnos y en el otro, cuatro alumnas. Una vez ubicados, se dará la señal de «¡Tira!», para que cada grupo trate de arrastrar al otro equipo a pisar la franja pintada en el suelo.

El grupo de los niños es probable que obtenga el éxito, y les pedirá que establezcan sus propias conclusiones al respecto. Seguramente, llegarán a la conclusión de que ellos ganaron porque son más fuertes que las niñas.

Luego, para el segundo intento, se pide que en el lado de las niñas se incorpore un niño y, a su vez, en el de los niños, una niña, y que realicen un nuevo análisis.

En el siguiente intento, una niña más en el grupo de los niños, y otro niño en el grupo de las niñas. Probablemente, seguirá ganando el grupo de mayoría de niños. Nuevo análisis.

En el intento que sigue, tres niñas y tres niños respectivamente, con idéntico resultado. Nuevo análisis.

En el intento final, cuatro niñas y niños. Ya no se dará tan fácilmente el resultado, y puede que sea uno u otro extremo el que gane tras mucho esfuerzo.

El esquema que ha seguido el educador es el siguiente, (n:niño; ñ, niña):

n n n n - ñ ñ ñ ñ,
 n n n n ñ - ñ ñ ñ ñ n,
 n n n n ñ ñ - ñ ñ ñ ñ n n
 n n n n ñ ñ ñ - ñ ñ ñ ñ n n n
 n n n n ñ ñ ñ ñ - ñ ñ ñ ñ n n n n

En la conversación final, el educador analizará con todos los alumnos cómo era obvio que al inicio ganaran los niños, que suelen ser más fuertes que las niñas, y que, mientras eran mayoría lograban el éxito, pero cuando el número de niños y niñas se equilibró los resultados cambiaron, pudiendo ganar o perder de acuerdo con la fuerza añadida de cada niña o niño.

De ese modo, se logra que los preescolares lleguen por sí mismos a concluir que cuando ambos, niños y niñas trabajan de conjunto y cooperan entre sí, obtienen resultados que ya no dependen del sexo, sino de la fuerza que aporte cada integrante el equipo.

También se debe propiciar que en la evaluación final de la actividad los preescolares expresen si en el grupo homogéneo se sentían mejor que en el grupo único, y cómo la cooperación entre niños y niñas alcanza logros para todos.

Educamos: La Igualdad

La igualdad entre todos los seres humanos, y particularmente en el caso de la educación de la primera infancia entre todos los niños y niñas, constituye uno de los aspectos más significativos del enfoque coeducativo del proyecto curricular del centro infantil.

Desde las etapas más tempranas del desarrollo se debe trabajar el valor de la igualdad, pues es un valor que se manifiesta de varias formas en la conducta, y que los adultos deben favorecer para evitar que los niños crezcan con actitudes discriminatorias frente a otros por motivos como el sexo, la etnia, la procedencia social o la religión, entre muchos otros. De ahí que una labor principal en el centro infantil sea fomentar en todos los grupos una conducta consciente de aceptación y respeto por los diferentes modos de pensar y actuar, a la vez que sentir empatía con el prójimo.

La formación del valor de la igualdad presupone comprender que niños y niñas tienen los mismos derechos, y que el hecho de ser niño o niña no puede implicar que unas cosas se prohíban a algunos, mientras que otras se permitan o fomenten en otros.

Por ejemplo, muy a menudo, los padres, madres y también algunos educadores estimulan a los niños a hacer actividades que responden a los más diversos estereotipos, sexistas, racistas, entre otros. En el caso de la educación infantil, los educadores deben concienciar a sus alumnos de que tanto niños como niñas pueden explorar todas las posibilidades, tanto en lo que respecta al tipo de juegos, los materiales que se utilizan para las actividades, la ropa que se puede llevar, etc., sin que sea algo reprochable o poco apropiado.

Por estos motivos, la educación para la igualdad es una tarea difícil y compleja, pues el docente tiene que enfrentarse a numerosos arquetipos basados en la desigualdad, y que se generan desde etapas muy tempranas en la familia y el medio social circundante, por lo que se impone, desde que los niños y niñas acceden al centro infantil, empezar a trabajar de inmediato en una relación de valores y comportamientos dirigidos a evitar la discriminación y el reforzamiento de los estereotipos sociales que actúan sobre el medio familiar, y el propio centro infantil.

La igualdad es un derecho que conlleva intrínsecamente el reconocimiento de que todos los seres humanos han de tener las mismas oportu-

tunidades para conseguir igualitarias condiciones de vida en el plano personal y el social, independientemente de su sexo, etnia, religión, opinión o cualquier otra condición.

Las acciones educativas a realizar por el centro infantil en la formación y desarrollo de los niños y las niñas sobre el fomento de la igualdad, no deben ser una actividad ocasional, si no formar parte de la rutina diaria, pues cualquier actividad o juego puede ser una ocasión adecuada para enseñar y practicar sobre la igualdad.

La igualdad en el centro infantil se puede trabajar de muy diversas maneras, tanto en la labor de educación de familias, para cambiar los posibles estereotipos presentes en la familia, como en el propio proceso educativo con los niños, en los que la realización de diversos contenidos demuestre conductas de igualdad, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social.

Aunque en la sociedad actual se habla mucho de igualdad, la realidad social es otra, pues perviven numerosos esquemas para la conducta del hombre y la mujer, para las distintas tareas del hogar, conductas sociales, profesiones, entre otros más, aspectos que los docentes deben saber cómo manejar en su labor cotidiana con sus alumnos. Sin embargo, independientemente de dicha realidad, formar un concepto igualitario de todo tipo de relaciones ha de constituir una tarea permanente de los maestros.

La educación en la igualdad y para la igualdad es una necesidad en la formación de los niños, y no solo de los agentes educativos, sino de todo el conglomerado social en su conjunto. Pero, en el caso del centro infantil, cobra una particular importancia, porque los conceptos y valores que se van arraigando desde la más temprana infancia, perviven en el comportamiento posterior, si se ha sabido cómo fomentarlos en los primeros años de la vida.

Existen numerosos procedimientos metodológicos que permiten desarrollar en los niños el concepto de igualdad, tales como ofrecerles juguetes y juegos sin hacer distinción de género, fomentar la participación en actividades de tareas domésticas en el aula sin distinción de sexo, tratar de que adopten nuevos roles en los juegos simbólicos, fomentar los grupos mixtos de niños y niñas, de unas y otras razas o procedencias sociales para realizar diversas tareas y juegos, modificar los cuentos conocidos para ajustarlos a patrones de igualdad de género, social o étnica, entre otros.

En resumen: la igualdad es un derecho que implica que todos los seres humanos deben tener las mismas oportunidades para conseguir equivalentes condiciones de vida a nivel personal y social, independientemente de su sexo, etnia, religión, opinión o cualquier otra condición.

La formación y el desarrollo de dicho concepto en los niños de la primera infancia pueden llevarse a cabo de muy diferentes maneras, que implican contenidos metodológicos dirigidos a desarrollar actitudes de aceptación de los demás sin importar sus condiciones y características individuales o grupales. Así, a través de actividades y juegos, se va construyendo en los alumnos este valor de una manera afín a las particularidades de esta etapa del desarrollo.

Entre estas actividades metodológicas y juegos está la realización de juegos simbólicos y juegos de reglas en los que participen equipos mixtos con similitud de roles y condiciones sin diferenciación de sexo, y contenidos semejantes para niños y niñas: audición de cuentos y fábulas de contenidos igualitarios en cuanto al sexo, etnia, procedencia social, entre otras características individuales; realización de tareas diversas que agrupan a niños y niñas sin diferenciación del tipo de actividad; observación de videos infantiles con contenidos alusivos a la igualdad entre los seres humanos; elaboración y revisión por los niños y niñas de materiales visuales diversos (láminas, fotografías, dibujos, etc.), y valorar los comportamientos igualitarios que se observan, entre otros muchos procedimientos metodológicos.

Actividad para la Igualdad 1

El concepto de igualdad se puede enseñar de modo simple y adecuado a las particularidades de su pensamiento (representativo o en imágenes), sin que signifique una tarea intelectual compleja que implique acciones mentales que estén por encima de su nivel de comprensión.

Con esta intención, se plantea llevar a cabo una actividad para desarrollar una profesión en la que participen todos los alumnos, sin que haya diferenciación por sexo, raza o cualquier otro tipo de características sociales.

Para estos fines, se organizarán las condiciones necesarias para la realización de un juego de roles a partir de cuatro rincones de juego, con los siguientes contenidos: el hogar, la escuela, el taller de reparación de coches, la estación de bomberos. Es decir, dos tradicionalmente masculinos, uno neutro (la escuela), y uno femenino (el hogar).

Se podrá seleccionar otros si se considera adecuado, pero tratando siempre de mantener un número pequeño de rincones (recomendable no más de cuatro).

Estos rincones de juego deberán prepararse varios días antes, involucrando a todos los niños en su construcción, pero sin hacer indicación alguna de quiénes ayudan a construir uno u otro.

La motivación para la construcción de los rincones juega un rol importante, por lo que el docente debe trabajar para lograr que la mayoría de sus alumnos colaboren en la tarea, dejando a la libre elección de cada niño o niña dónde trabajar y ayudar, pero garantizando que todos cooperen.

Una vez preparados los rincones, que deben estar cercanos y equidistantes en el área de juego, se les indica en la conversación inicial que hay una condición especial: cada niño extraerá de un recipiente una tarjeta en la que está dibujado el rincón de juego específico en que cada uno podrá jugar, y que no podrá cambiar hasta terminar la actividad.

Así, cada tarjeta tiene dibujado algún objeto específico que caracteriza cada uno de los rincones de juego: el hogar, la escuela, el taller de reparación, la estación de bomberos.



Una vez que estén ubicados los cuatro grupos en sus respectivos rincones, se les pide que se pongan de acuerdo en lo que cada participante va a hacer en el rincón, y que comiencen a jugar. Durante el juego, y como es usual en la metodología del juego de roles, el docente se moverá entre los distintos rincones, sugerirá a cada respectivo grupo las tareas a hacer, y brindará la ayuda necesaria cuando lo considere pertinente.

Una vez concluida la actividad de juego, se realiza el análisis para valorar los resultados del trabajo llevado a cabo. La intención fundamental en el análisis de la actividad es reforzar que los niños verbalicen cómo se sintieron algunos de ellos realizando tareas no habituales en sus juegos, y cómo las acciones a realizar se podían hacer tanto por niños como por las niñas, destacando la labor de cada uno de ellos en el desarrollo de la actividad, para reforzar el concepto de igualdad, y de cómo el éxito en la actividad es consecuencia de la labor de todos los niños y las niñas del grupo, en condiciones de igualdad.

Es decir, hacer saber a sus educandos que cualquier trabajo se puede realizar por cualquier sexo, y reforzar que las acciones que se realizan en el hogar son también un trabajo como los demás.

Se reforzará esta actividad el resto de los días introduciendo variables diversas: la libre selección del rincón por cada niño y niña sin uso de las

tarjetas, o ubicando a las niñas en los rincones «masculinos» y a la inversa, a los niños en los «femeninos», con la intención de analizar en las conversaciones finales que cualquier niño o niña puede jugar en cualquiera de los rincones porque niñas y niños son iguales para la realización de sus juegos y actividades.

Como es probable que el alumnado comente en sus hogares este tipo de actividad tan característica, se puede proponer que los padres asistan a observar la actividad en un tiempo cercano, para luego tener una acción de educación de padres y madres en los que les refuerce los criterios que sus hijos e hijas han aprendido en sus juegos en el centro infantil, con la intención de que los refuercen en las condiciones del hogar.

Actividad para la Igualdad 2

El concepto de la igualdad puede trabajarse con los preescolares no solo en actividades muy elaboradas como la anterior, sino de forma muy simple que engloban los mismos puntos de vista y criterios que fundamenta la coeducación. De hecho, conseguir que los niños y las niñas se percaten de que, entre uno y otro sexo, entre una y otra etnia, procedencia social, o cualquier otra variable diferenciadora no hay tales diferencias, es posible de lograr si se diseñan actividades sencillas que pueden posteriormente hacerse más complejas, como la que vamos a ver a continuación.

En la conversación inicial, se les dirá que el fin de semana van a llevarse a casa una tarea, que consiste en realizar un dibujo de un objeto o acción que plasmarán en una tarjeta que previamente les entregará. Las tarjetas serán de idéntico tamaño y color (preferiblemente blancas) para que hagan un dibujo de un objeto o tema que se les asignará a cada uno de los miembros del grupo.

De acuerdo con el número de alumnos, se seleccionarán los contenidos a dibujar (por ejemplo, objetos o animales, un perro, un gato, una casa, un barco, entre otros, alguna acción simple como un niño con una banderita, una niña caminando, procurando que del mismo objeto o acción se haya designado un número igual de niñas y niños; es decir, si se trata de un gato, se les da a dos niños y a dos niñas, o una un niño y a una niña, y así sucesivamente con cada objeto hasta completar la matrícula con este sistema.

La tarjeta para cada alumno se entregará en el momento en que sus padres vengán a recogerlos, y nadie podrá comentar con ninguno de los integrantes del grupo qué objeto o acción se le ha designado.

Para garantizar el secreto, antes de que abandonen el centro infantil, se les entregará a los padres una tarjeta y una indicación de que, al llegar a la casa, le informen al hijo o la hija sobre qué cosa debe dibujar.

El lunes, al regresar al centro infantil, han de entregar al maestro la tarjeta dibujada, y ninguno puede decir a sus compañeros qué ha dibujado, pues eso le quitaría la sorpresa a lo que han hecho. El maestro recogerá cada una de las tarjetas y para no confundirse, les hará una marca discreta para diferenciar qué hizo cada uno de los integrantes del grupo.

Una vez realizadas todas las acciones previas, comienza la segunda parte de la actividad, para lo cual se colocan dos cajas al lado derecho del maestro, una de ellas con el dibujo del rostro de una niña y la otra la de un niño y, a su lado izquierdo, otra mayor que tiene ambos rostros, en la que se han introducido todos los dibujos que han hecho los niños.



En la orientación inicial se alerta a los preescolares que cuando comience la actividad, un niño sacará una tarjeta de la caja grande que tiene los dos rostros y observará el dibujo. Si cree que lo ha dibujado un niño o una niña, y sin mostrar el dibujo de la tarjeta al resto de los compañeros, la depositará en la caja que tiene el sexo correspondiente. Y así sucesivamente hasta que se hayan depositado todas las tarjetas. Para hacer todas estas acciones más amenas, se podrá sugerir que se acompañe cada acción con algún estribillo como «¡Ahí va! ¡Cataplum!», por ejemplo.

Antes de pasar al análisis de los resultados, se aprovechará para hacer una breve dinámica en la que se compartirán los criterios sobre las tarjetas, tales como si creen que las niñas hicieron dibujos más bonitos, o cualquier otro que se considere oportuno comentar, lo cual servirá para contrastar con lo que se observe cuando termine la actividad.

Como final de la actividad, se compararán las tarjetas de ambas cajas, en las que, seguramente, habrá de uno y otro sexo, y que el educador distingue para sí por la marca que les hizo al recibir las tarjetas. Entonces, la dinámica debe girar en torno a que los niños concluyan que no hay diferencias entre niños y niñas por lo que hacen, ni por la calidad de lo que hacen, pues todos son iguales, aunque unos sean niños y otros, niñas.

Este tipo de actividad simple puede realizarse también si en la matrícula del grupo hay niños y niñas de diferente etnia, o de diferentes localidades o grupos sociales, incluso, de diferentes países.

Educamos: La Justicia

La justicia es un valor que tiene por objetivo dar a cada persona lo que le corresponde. Significa conocer, respetar y hacer valer no solo los derechos propios, sino reconocer los de las otras personas, así como sus méritos, conductas positivas y actos honestos, tanto a favor de uno como de los otros y, de este modo, otorgar a cada quien lo que se merece en función de sus actos y de su comportamiento.

Enseñar el valor de la justicia es un aprendizaje difícil y complejo, por lo que es importante comenzar a enseñar este valor desde las etapas más tempranas del desarrollo. El hogar como agente social inicial y, posteriormente, en el contexto escolar, posibilitan impartir un sólido reforzamiento de las particularidades y condiciones del valor de la justicia, a veces con actividades muy simples pero que en su contenido apuntan de modo efectivo formar en los niños el reconocimiento de lo bueno y lo malo en las acciones de la vida diaria, y su proyección en la interacción psicosocial. Dichas actividades posibilitan que se vayan estableciendo patrones de conducta dirigidos a vivir dignamente cada situación en la vida y cada reto que pueda presentárseles, en cada uno de los momentos de su formación ética.

Sin embargo, el concepto de justicia tiene su contrapartida, pues al igual que se les enseña a recompensar a quienes hacen el bien, también hay que hacerles valorar lo opuesto; es decir, enseñarles a condenar los actos de injusticia, como pueden ser, por ejemplo, el de aquellas personas que hacen daño a otras.

El valor de la justicia está centrado en el respeto por los derechos propios y ajenos, por lo que ser justos equivale a plantear que quienes hacen daño a la sociedad también deben asumir las consecuencias de sus malos actos. En su sentido más amplio, la justicia se considera como la razón, el derecho a que todo se haga según estos valores para regular la igualdad de acción y relación equivalente y proporcional que debe existir entre lo que se debe hacer, lo que se puede, y lo que no se puede, en la valoración equitativa del comportamiento personal y social de cada uno de los integrantes de determinado grupo social.

De ahí que la formación del concepto de la justicia se una al de la honestidad, pues es obvio que, para ser justos, hay que mantener una conducta honesta y valorar la honestidad en los otros, para no cometer actos que consideramos justos y que, sin embargo, pueden no ser totalmente honestos.

Por este motivo, en cada grupo social existen normas y leyes que deben ser cumplidas por todos, y cuyo incumplimiento o utilización dañina sobre los demás deben ser considerados incorrectos y castigados por las leyes. Asimismo, en ningún momento el castigo puede trascender los derechos humanos de los inculpados.

Desde un enfoque social, la justicia comprende en sí el conjunto de leyes, determinaciones, normas y principios considerados como fundamentales en las relaciones de todos los miembros de la sociedad, de acuerdo con el tipo de organización de la sociedad en su conjunto, o de un grupo social específico dentro de ella, y que implica el tipo de objetivos colectivos que deben ser cumplidos, mantenidos y apoyados por todos los miembros de dicha sociedad, de acuerdo con lo que se considera que es lo apropiado en las relaciones sociales entre sus miembros.

Es por eso por lo que la justicia se relaciona con un conjunto grande de otros valores, tales como la honestidad, la honradez y la responsabilidad, entre muchos otros.

En los niños en edad preescolares hay que desarrollar el conocimiento de lo que está bien y lo que está mal, de lo que es justo y lo que no lo es, de lo que es una conducta honesta y un comportamiento deshonesto, y ejemplificar estas conductas y, sobre todo, cómo proceder ante ambas formas para que los niños puedan reconocer las conductas inadecuadas, y los comportamientos que contienen el valor de la justicia, el de la honestidad, para formar en ellos el sentido justo de las cosas, y para no permitir que se comentan atropellos ni arbitrariedades, ni en contra de nosotros mismos, ni en contra de otros.

Así, ser justos significa actuar equitativamente y tomar decisiones apropiadas, especialmente en las situaciones más importantes, sobre la base de la evidencia real presente, en vez de descansar en los propios prejuicios. De este modo, ser justos implica actuar de acuerdo con las reglas de las relaciones humanas, y defender el derecho de toda persona de ser tratada justa y honestamente.

Por supuesto, este nivel de análisis del concepto de la justicia y de su relación con el de la honestidad, no son planteamientos para «dictárselos» a los niños preescolares, que aún no poseen el nivel de pensamiento lógico necesario para desarrollar un análisis conceptual, sino que está más bien dirigido a los docentes, pues sobre esta base de comprensión deben crear actividades que impliquen la aplicación de la justicia y la realización de conductas honestas.

Es decir, realizar acciones y actividades con sus educandos que induzcan a los niños a ser justos con los otros, enseñándoles a establecer relaciones justas con sus iguales, a partir de que ellos mismos sean un ejemplo del trato justo con sus compañeros en el juego y las actividades educativas, que constituyen los procedimientos metodológicos apropiados para la formación de una conducta justa y honesta en sus propias acciones y en aquellas hacia sus compañeros.

De igual manera, los maestros deben ser conscientes de que, para enseñar a los niños a ser justos con sus iguales, ellos mismos deben ser un ejemplo de trato justo con sus alumnos, sus propios colegas y las familias de sus educandos.

Actividad para la Justicia 1

Realizar actividades para formar en los preescolares el concepto de la justicia desde el punto de vista coeducativo no es una tarea fácil, dado que este concepto requiere de un análisis lógico de situaciones que no suele estar al alcance de la comprensión infantil en esta edad, en la que predomina el pensamiento en imágenes, y que se basa fundamentalmente en las representaciones de los objetos y situaciones, más que en su procesamiento conceptual.

No obstante, las investigaciones han demostrado que los niños en este grupo etario ya son capaces de realizar acciones que, en su base, implican una proyección de justicia, en particular cuando la actividad se relaciona con el daño que puede sufrir alguien debido a una acción incorrecta provocada por otro niño o niña. Los niños que observan dicha situación asumen comportamientos dirigidos a paliar o impedir el daño que se puede causar.

Con este propósito, se puede organizar una actividad en la que se dé una situación, en este caso una representación, que impulse a los preescolares que la observan a intervenir para proteger a los personajes creados, y en la que se presenta a niños que son maltratados o que sufren acciones negativas, incluso aunque los espectadores no resulten afectados.

Así, en la conversación inicial, se indicará a los pequeños que van a realizar una actividad en la que se van a observar conductas negativas por parte de niños disfrazados, y en la que se van a servir dulces para los que están sentados a una mesa, dulces que han preparado para comer.

Para ello, en el centro del aula se coloca una mesa baja alrededor de la cual se sientan cuatro o cinco niños o niñas, que esperan a que se les sirva su dulce, pero que, una vez servidos, no los pueden tomar hasta que se les dé la orientación de hacerlo diciendo «¡A comer dulces!». Además, se les advertirá a todos ellos que, en ningún caso, podrán levantarse de la mesa pase lo que pase durante todo el tiempo de la actividad.

Al mismo tiempo, dos o tres niños o niñas se disfrazan de ladrones, con una capucha o antifaz, y que inicialmente se esconden tras una mampara o mueble, cercano a la mesa en la que se sientan los comensales. Tienen una instrucción clara: cuando escuchen la canción que canta el maestro, saldrán de su escondite para robar los dulces.



El resto del grupo que no es ni ladrón ni comensal se sienta en un círculo amplio alrededor de la mesa, para observar la puesta en escena.

Para desarrollar esta actividad, estando ya todos en sus posiciones, el maestro cantará una canción que haga referencia a qué ricos están los dulces, y cuya estrofa final ha de terminar con la frase «¡A comer dulces!», canción que todos los niños de la clase deben haber escuchado previamente varias veces en la conversación inicial para familiarizarse con el texto.

Una vez que ya está todo preparado, comienza la actividad, con el canto del educador, pero cuando aún no termina la primera estrofa, los ladrones salen de su escondite y roban los dulces que están a la mesa sin que los comensales puedan hacer nada porque tienen la instrucción de que no se pueden levantar en ningún momento, pase lo que pase.

Las reacciones pueden ser muy diversas, porque los niños espectadores no han recibido orientación alguna de si pueden o no levantarse, o hacer alguna acción respecto a lo que está sucediendo.

En este sentido, pueden pasar muchas cosas, como:

- ❁ No se mueven, y dejan que los ladrones se salgan con la suya.

- ❖ Se levantan, protestan e incriminan a los ladrones para que devuelvan los dulces a los comensales.
- ❖ Se levantan, les quitan los dulces a los ladrones y se los dan a los comensales.
- ❖ O incluso, puede que hagan parte del comportamiento anterior, pero se quedan con los dulces.

Asimismo, las investigaciones demostraron que los observadores se levantaban y les quitaban los dulces a los ladrones para entregárselos a los comensales, sin quedarse ellos con ninguno, lo que hizo concluir a los investigadores que el sentido de la justicia de los preescolares está más enfocado a socorrer a los agredidos en lugar de apropiarse ellos de los dulces o criticar a los ladrones.

Los comportamientos pueden ser muy variados, y en la conversación final se aprovechará para fortalecer la conducta positiva de los espectadores, recalcarlo como una acción de justicia, y promover una dinámica al respecto, en la que todos los niños lleguen al criterio de que pueden ser justos con los demás.

Esta actividad podrá variarse en otras ocasiones en su contenido, en su dinámica, en los roles, de acuerdo con los principios coeducativos, pero siempre para concluir que la justicia es única, y que desde muy temprano hay que aprender a actuar de modo justo con los demás.

Actividad para la Justicia 2

Para formar la comprensión en los preescolares de lo que constituyen las acciones de justicia, el educador puede valerse de variados procedimientos metodológicos, que van desde la utilización del juego de roles, que siempre implica una preparación compleja, como la actividad anterior, hasta recursos más simples como pueden ser la narración de cuentos, el desarrollo de dramatizaciones o el uso de títeres, entre otros.

En este caso, el maestro planifica realizar una narración simplificada de un cuento, dirigido a mostrar acciones que se puedan considerar como actos de justicia, para lo cual, en la conversación inicial con el grupo, los motiva a escuchar un breve relato del cual los alumnos han de extraer conclusiones para evaluar la conducta de los personajes, y determinar si estas son acciones justas o injustas, y por qué lo son.

Dicho esto, se comienza el breve relato:

«En un país muy lejano, había una presidenta que se preocupaba mucho por su pueblo, y que siempre estaba al tanto de realizar acciones en beneficio de sus ciudadanos. Y como tenía dudas de si realmente en su país se hacían las cosas de modo justo, se le ocurrió situar una campana en el centro de la plaza principal frente al palacio de gobierno, para que todo aquel que considerara que se había realizado alguna acción injusta, la hiciera sonar fuertemente para que la presidenta la escuchara y atendiera al reclamo que le hacían, un reclamo que debía referirse a una acción injusta que se hubiera hecho contra esa persona.

Y así, de vez en cuando sonaba la campana, y entonces la presidenta atendía al reclamo de la persona, y daba orientaciones a su equipo de gobierno para resolver la injusticia que se le había planteado.

Pero resulta que una vez, todo el mundo quedó sorprendido cuando vieron a un caballo flaco y muy desmejorado que tiraba de la cuerda de la campana para que esta sonara. Al ver aquello, la presidenta hizo que trajeran al caballo a su presencia, y observó que el pobrecito estaba lleno de llagas y mataduras, por lo que ordenó que lo curaran, lo alimentaran, y averiguaran de quién era ese caballo que había llegado a estar tan destrozado.



Y así, se enteró de que pertenecía a un campesino que lo había utilizado durante años para arar la tierra que sembraba, y para cargar todo lo que le era necesario para su negocio, pero que cuando el caballo se hizo viejo y débil, lo había soltado para que se valiera por sí mismo, pues él no tenía tiempo ni deseo de encargarse del animal que durante tantos años lo había ayudado.

Ante aquella noticia, la presidenta citó de inmediato al campesino, y cuando lo tuvo enfrente le señaló que él había sido injusto con aquel animal que tanto lo había ayudado, y que si no lo atendía lo llevarían a un juicio para determinar qué castigo le imponían. Y el campesino, ante aquella amenaza, cogió miedo al castigo por su proceder injusto, por lo que enlazó a su animal y se lo llevó para su finca, donde a partir de ese momento lo atendió y le brindó las atenciones que el animal se merecía.»

Una vez terminado el relato, se procede al análisis del cuento por los niños, para lo cual les plantea diversas preguntas:

¿Qué opináis de la conducta de la presidenta?

¿Por qué creéis que era una presidenta justa?

Y el campesino, ¿fue justo o injusto al principio con su caballo? ¿Y después?

La intención de la conversación final es que los preescolares lleguen a la conclusión de que actuar con justicia no es solo algo para tener en cuenta con las personas, sino también con los animales, sobre todo cuando estos han sido tan fieles a sus dueños.

Una vez terminado el objetivo de la actividad pedagógica principal, el educador puede en la misma sesión, o en otro momento, preguntarles cómo podía el caballo saber que tirando de la cuerda iba a sonar la campana, y que entonces la presidenta la escucharía.

Tras las variadas respuestas que den los alumnos, el educador ha de hacerles ver que, posiblemente, la cuerda estuviera escondida entre las hierbas, y el pobre caballo, al comérselas, habría mordido también la cuerda, que entonces se movió, y eso hizo que la campana sonara.

De ese modo, les hace ver a los niños que la justicia siempre prevalece, aunque no sepamos cómo, y que por eso hay que mantener siempre una conducta justa con los demás, hacia los iguales, y hacia los animales.

Educamos: El Respeto

El respeto es un valor que se debe comenzar a formar desde las etapas más tempranas, ya que está relacionado con muchos aspectos del desarrollo individual y social, tanto en lo que respecta al respeto hacia sí mismo, como hacia los otros, y particularmente hacia la diversidad, que forman en su conjunto un valor múltiple, y constituyen principios básicos de la coeducación, que promulga, entre otros fundamentos, respetar a los demás y tolerar las diferencias que puedan existir entre unos seres humanos y otros.

En la medida en que los niños crecen, estos valores van adquiriendo mayor importancia social, por lo que se hace imperativo comenzar a formarlos en los pequeños desde las más tempranas edades.

Una definición breve de lo que constituye el respeto podría corresponderse con la que plantea que este constituye el grado de reconocimiento y aceptación que se tiene de sí mismo o de los demás, y que posee un carácter recíproco, pues en la medida que se respeta a los otros es muy lógico suponer que esto determina una conducta similar de aquellos hacia el individuo.

De este modo, como principio coeducativo, que los niños y niñas aprendan a respetarse a sí mismos, a los demás, y a todo aquello que les circunda, es un fundamento básico para el establecimiento de relaciones personales y sociales sanas y participes. A ello se agrega la consideración de que el respeto es un reconocimiento del derecho de los individuos y de la sociedad, que se expresa en el aprecio, aceptación y valoración de las particularidades de los demás y de sus derechos como personas y seres sociales.

En este sentido, respetar es reconocer, apreciar y valorar al individuo, como ser humano y como persona, para lo cual es necesario establecer las normas que han de regular la convivencia colectiva, y que comienza ya desde que los niños se encuentran en un grupo en el centro de educación infantil, si bien el hogar constituye, por supuesto, la fuente primigenia del respeto individual y mutuo.

El respeto surge del reconocimiento de la propia dignidad y la de los demás, al considerar que todas las personas son valiosas por el hecho de ser seres humanos, y que por eso merecen un trato digno. De este modo, educar en el respeto desde etapas tempranas, tanto en el hogar como en el centro escolar, constituye una tarea de primer orden, en la que se

enseña a los pequeños a no lastimar, a cuidar que sus acciones no causen daño o perjudiquen la dignidad de los otros, y a respetar el derecho de los demás.

Desde el punto de vista coeducativo, el respeto tiene muchas acepciones y, cada una de ellas, implica una definición teórica y una consideración formativa, que es imprescindible tomar en cuenta en la formación de los niños en el hogar y la escuela.

Todos los niños han de aprender a respetarse a sí mismos y qué significa tener una actitud positiva hacia su valía personal, hacia sus deseos y necesidades, hacia sus deberes y derechos, lo que conlleva que los demás los respeten igualmente. Así, respetarse a uno mismo es atender y satisfacer las propias necesidades y valores, y expresar y manejar de forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse.

Esto es lo que realmente se obtiene en los pequeños como consecuencia directa de la educación que recibe de padres y educadores, porque en estas edades no son capaces aún de concienciar esta condición, pero sí de actuar en correspondencia con estos principios, y acorde con sus posibilidades intelectuales.

El respeto a los demás consiste, básicamente, en formar en cada individuo la comprensión de que cada uno puede tener una forma de actuar, pensar y hacer y, por ello, pueden no coincidir con lo que ellos piensan o actúan y, sin embargo, ser iguales en valoración y autoestima propias.

También es muy importante el respeto a la diversidad, que consiste en una forma de aceptación de las distintas personas independientemente de su sexo, color, religión o procedencia social. Este respeto a la diversidad se relaciona estrechamente con la aceptación de que los niños, en los distintos países, tienen derecho a ser respetados, sin que su condición social o étnica diferente constituya algo inferior a la propia.

Por supuesto, la definición de estos conceptos previamente especificados está más dirigida a los adultos que se relacionan con los niños; es decir, los padres y educadores, pues los pequeños de estas edades no tienen aún un desarrollo de su pensamiento lógico que les posibilite hacer un análisis conceptual de estos factores, pero sí actuar consecuentemente con estos, si los adultos han sabido cómo formar en ellos tales valores y principios.

Actividad de Respeto a la diversidad

Con el propósito de formar en sus educandos el respeto a la diversidad, se puede desarrollar una actividad pedagógica en la que sean los propios niños los que diseñen el contenido de las actividades a realizar a partir de una idea central que se les va a proponer en la conversación inicial.

En este sentido, el maestro debe analizar la matrícula de su grupo, pues si tiene algún alumno que proceda de otro país, esto le serviría para enseñar a los pequeños las particularidades de los compañeros que proceden de otras culturas, con la intención de hacerles comprender los principios de la diversidad, en este caso, la diversidad étnica y el respeto a los niños y niñas que viven o proceden de esas culturas diferentes. En caso de que no cuente con ningún alumno de procedencia extranjera, no constituye ningún impedimento para el desarrollo de la actividad.

La concepción básica que fundamenta la actividad es que los alumnos desarrollen el respeto a la diversidad, en la que, a pesar de las notables diferencias que puedan existir entre unas culturas y otras, los educandos lleguen a la conclusión de que no importa lo diferentes que puedan ser en muchos aspectos, todos los niños y niñas del mundo son iguales y que, por lo tanto, se les debe respetar, ayudar y valorar como amigos, como seres humanos, como ciudadanos del mundo.

Con estos objetivos en mente, se seleccionan cuatro o cinco países o comunidades muy diferentes entre sí, en raza, cultura, vestuario, entre otras condiciones, como pueden ser, además del propio país, uno latinoamericano (México, Brasil o cualquier otro de América Latina) seleccionar uno europeo (Alemania, Francia o Inglaterra, por ejemplo), uno africano (Sudáfrica, Congo, Nigeria, entre otros), uno árabe (Marruecos, Egipto, Arabia) y uno asiático (China, Japón, India). Esta selección de países queda a decisión de cada educador en su grupo.

La intención es formar cuatro o cinco equipos en el aula para que cada uno tenga un país diferente, pero en los cuales se seleccionarán variables afines y comunes a todos, como pueden ser el hogar, la escuela, el vestuario, los bailes y canciones, entre otras, a pesar de que existan diferencias (idioma, desarrollo, raciales, religión, etc.), para que los educados los representen.

Para ello, en la conversación inicial se planteará a los niños que van a hacer una fiesta para conmemorar el Día de la Infancia (o cualquier otra conmemoración que pueda ajustarse al tema), en la que se van a desarrollar actividades para reflejar la vida de los niños del mundo. Cada grupo tendrá la responsabilidad de organizar todo lo que respecta a la búsqueda de información, materiales, trajes típicos, actividades que se hacen en la familia, la escuela (y cuantas otras se considere oportunas llevar a cabo, en las que se noten ostensiblemente las diferencias dentro de las similitudes). Es decir, por ejemplo, la familia, en la que se debe escenificar cualquier acción familiar, procurar que haya una diferencia étnica notable: familia blanca, familia negra, familia árabe, familia china, etc., y así en todas las variables que se utilicen en las escenificaciones, láminas, fotografías, dibujos, etc.



Lo importante para que los niños asimilen el enfoque coeducativo es que, independientemente de que puedan existir diferencias externas en cuanto al color de la piel, el vestuario, los cubiertos, etc., las acciones sean las mismas y los más semejantes posibles: un papá, la mamá, los hijos, los alimentos, etc. Y así en cada una de las situaciones escogidas por el docente.

En la motivación inicial, se indica a los niños que ellos serán los responsables principales de la fiesta, para lo cual lleva a cabo una dinámica en la que los propios alumnos se distribuyen las tareas por equipos.

Con estas actividades se pretende fortalecer el respeto a la diversidad, el conocimiento de otras culturas, los sentimientos de igualdad, solidaridad y respeto a los niños y niñas de diferentes culturas.

En el desarrollo de las actividades, se propondrá que los niños busquen canciones y danzas típicas, que organicen los trajes folklóricos que se van a utilizar, el maquillaje que se han de aplicar, que preparen las escenificaciones, con la ayuda de los padres para facilitar la búsqueda de materiales y el apoyo que se requiere para organizar la fiesta principal.

El educador, por supuesto, deberá controlar y coordinar la labor de los distintos equipos en la búsqueda de materiales y desarrollo y organización de las actividades previas, procurando que todos los niños participen en las actividades. Para controlar el desarrollo de la preparación se han de realizar encuentros periódicos para valorar cómo va la organización de la gran fiesta cultural, a la que van a asistir los familiares y otras personas que se considere oportuno, como pueden ser personas de la comunidad, de otros centros infantiles, etc.

Cuando todo está organizado, se desarrolla la gran fiesta cultural, que incluso puede durar varios días.

Una vez que se han terminado las actividades, en los análisis de la actividad con los alumnos y alumnas el educador se reforzará que, a pesar de las diferencias notables del color de la piel, idioma, desarrollo, etc., todos los niños y niñas en sus familias, bailes, actividades, eran iguales unos a otros, independientemente de que fueran de otros países o culturas, por lo que el respeto a la diversidad constituye parte también del respeto a sí mismos.

Como colofón, en cada una de las conversaciones finales de los análisis de los diferentes contenidos introducidos (familia, bailes, cultura, etc.), se seguirá reforzando que, a pesar de ser diferentes en varios aspectos, todos los niños y niñas de los países seleccionados eran iguales, y merecen, por tanto, un respeto igual, independientemente de su raza, idioma, costumbres y religiones. Por lo tanto, todos se pueden llevar bien y considerarse mutuamente como amigos y ayudarse como hermanos.

Este tipo de actividad tan compleja requiere de una programación minuciosa y se debe hacer varios controles de seguimiento. Durante la preparación de la actividad principal, el educador realizará el primero, al valorar el entusiasmo mostrado por los alumnos hacia las actividades de la gran fiesta, y la distribución de las tareas a cumplimentar para organizarla; uno intermedio para orientar la marcha de las distintas actividades, y el cumplimiento del trabajo de los equipos, y uno final, para evaluar el logro de los objetivos planteados, al comprobar por su estado emocional y comportamiento positivo en todos los alumnos, que demuestran que se ha desarrollado la formación de actitudes positivas hacia la diversidad.

Actividad de Respeto a los demás

El desarrollo del respeto hacia sí mismos, hacia los demás o hacia la diversidad no siempre tiene que apoyarse en una actividad compleja y laboriosa como la anterior, sino que se pueden crear formas más simples.

Por ejemplo, en la conversación inicial con los alumnos, se les plantea el objetivo de la actividad que van a desarrollar, que en este caso es realizar una actividad por equipos de tres o cuatro niños y niñas, en la que cada equipo trabajará en la elaboración conjunta de un cuento, a partir de una introducción inicial que les dará el educador, y que será igual para todos los equipos. Para ello, como actividad previa, los preescolares se reunirán para formar pequeños equipos por afinidad. El adulto no interviendrá en la estructuración de los grupos, salvo para resolver alguna situación de organización que los niños no puedan resolver por sí mismos.

Una vez que los preescolares han formado sus pequeños equipos y antes de transmitirles el contenido de la presentación del cuento, les indica que, cuando terminen de escuchar la introducción del relato, cada equipo se dirigirá a un lugar en el área de juego libre donde se reunirán para elaborar el desarrollo y desenlace del cuento, sin que ninguno pueda escuchar cómo va a ser la continuación del cuento de cada equipo, y donde se deberá esperar a que todos los equipos terminen para continuar la actividad colectiva, lo cual es una muestra de respeto hacia el resto de compañeros del grupo.

Dicho esto, el educador relata la pequeña introducción, que tendrá en cuenta los objetivos que se ha planteado en la actividad (que los niños aprendan a respetar a los demás, y a no imponer su criterio sin la consideración de las opiniones de los demás).

La introducción puede ser libre y lo más breve posible. Por ejemplo: «Había una vez un grupo de niños y niñas que asistían a un centro de educación infantil, y que querían hacer un homenaje a los niños y niñas pobres de su comunidad que, por diversos motivos, no podían asistir al cole. Como a los niños y niñas que iban al centro infantil les parecía que aquello era una situación muy injusta decidieron hacer algo al respecto. Para ello...».

El educador les señala que esa es la introducción del cuento, y que cada equipo debe retirarse a su zona designada y ponerse a trabajar, para lo que cuentan con media hora de tarea.

Una vez concluido el tiempo asignado, todos se reúnen en asamblea y cada uno de los equipos explica cómo terminó el cuento.



Como es muy probable que cada equipo haya desarrollado una trama diferente, y quiera exponer su cuento primero, el maestro controlará que cada equipo pueda exponer su continuidad del cuento sin interferencias de los otros equipos, para lo cual hará conscientes a los niños de que es necesario ponerse de acuerdo sobre quién empieza, y quién sigue, porque eso es un ejemplo del respeto a los demás.

En este sentido, todos los equipos han de respetar el derecho de los otros, por lo que deben permitir que cada uno de ellos exponga su continuidad del cuento sin hacerle ninguna crítica ni intervención negativa durante la exposición, pues cada cual puede tener una forma diferente de actuar y pensar y puede no coincidir con lo que ellos piensan, pero, sin embargo, ser iguales en valoración y autoestima propias. De ese modo, los alumnos comprenden que el respeto a los demás pasa por respetar las normas que son iguales para todos, por lo que ser respetuosos es ser cuidadosos de que las propias acciones no lastimen o perjudiquen la dignidad y los derechos de los demás.

Por eso, tratar con respeto a los demás es escuchar cuando estén hablando, no interrumpirlos para exponer los criterios propios ni comenzar

a hablar nosotros cuando todavía no hayan terminado de hablar los otros.

Como valoración principal, el educador debe hacer conscientes a sus alumnos de que el hecho de que cada equipo haya inventado un diferente final para el cuento refleja que eso es una manifestación del derecho que cada cual tiene de pensar y hacer las cosas.

Una vez obtenido esto, se pueden hacer otras actividades en las que, por ejemplo, a partir de los tres o cuatro cuentos elaborados, los equipos analicen sus propios aciertos y errores, se intercambien criterios de unos equipos y otros, y así numerosas actividades que puedan derivarse de estas iniciales, en las cuales se aprovechará para reforzar los conceptos del respeto a sí mismos y a los demás.

Educamos: La Solidaridad

La solidaridad constituye un componente fundamental del enfoque coeducativo, pues desde etapas muy tempranas, expresa la relación igualitaria de unos y otros seres humanos, independientemente de su sexo, extracción social, o etnia.

En cualquier grupo de personas, la solidaridad implica la actuación conjunta en favor de hombres y mujeres, y constituye un apoyo compartido, lo cual se debe formar en los niños desde las edades más tempranas, en oposición a posturas egoístas o separatistas, para lo cual se trabajará con las más diversas actividades y juegos en el centro de educación infantil.

Formar a los niños en que el bienestar propio se sienta como un bienestar común, constituye una tarea importante de la formación de los preescolares, para que sientan como propio brindarse mutua ayuda, tanto en los momentos difíciles como en los de gozo y alegría, lo cual no solo debe enfocarse al entorno inmediato, sino en todos aquellos lugares donde el apoyo solidario puede tener una gran significación.

De este modo, la solidaridad es un concepto social y personal que motiva a los seres humanos a apoyarse y prestarse ayuda entre sí, constituyendo un comportamiento firme y mantenido de comprometerse por el bien común, de colaborar con los demás. Esto lo convierte en un valor individual que se proyecta hacia los demás, y que refleja las más nobles manifestaciones del hombre como ser social.

La solidaridad se relaciona con el amor a los otros, de amistad hacia los demás. Es un valor que surge del sujeto, y se generaliza hacia aquellos que le rodean, y a todos los que forman parte de su realidad social, constituyendo un vínculo que no solo se dirige hacia aquellos que están en el entorno cercano, sino que también se dirige a otros seres humanos, a otros pueblos del mundo, compartiendo con ellos comunidad de intereses, responsabilidades, y donde el bienestar de los demás se considera también como propio.

En la formación de valores en la primera infancia se construyen las premisas para el desarrollo de la solidaridad, lo que implica hacer numerosas actividades que impliquen brindar ayuda a sus coetáneos, particularmente en situaciones que requieran esfuerzo, apoyo y ayuda significativos, y en los que los sentimientos de alegría por el éxito de los

demás, y de tristeza por sus problemas, constituyen la base para brindarles el apoyo y ayuda necesarios para resolver sus problemas.

Como valor, la solidaridad requiere de una formación y aprendizaje, por lo que el desarrollo de conductas solidarias ha de constituir un contenido intrínseco del programa educativo, en el que se destaque el sentimiento de unidad hacia sus iguales, y hacia compartir sentimientos, necesidades e intereses mutuos, en los que se fomente la ayuda mutua, la cooperación entre todos, la participación de niños y niñas, sin distinción de sexo, etnia o procedencia social.

La realización de juegos de roles en cuyo contenido puedan plasmarse situaciones de ayuda a otros, constituye una de las vías más efectivas para el desarrollo de la solidaridad en estas edades. Al mismo tiempo, la puesta en práctica de acciones solidarias, como puede ser la elaboración de dibujos, cartas y mensajes dirigidos a los niños de otros lugares en situación precarias son también vías importantes para ello.

Por supuesto, dado las particularidades de la edad preescolar, aún no es factible en estas edades concienciarles sobre lo que significa la solidaridad en un nivel de pensamiento que implique la reflexión y el análisis, pero, sin embargo, pueden tener y asumir comportamientos sociales que se corresponden con las conductas solidarias.

Ello determina acciones de comportamientos solidarios hacia los demás, e incluso solidarizarse con los niños de otros pueblos y lugares que necesitan ayuda solidaria para mejorar su situación de vida.

Así, aprenden que la solidaridad implica la aceptación y el apoyo a los demás, y saber respetarlos y ayudarlos en la medida de sus posibilidades, compartiendo sus intereses y sus necesidades, implicando a otros valores como la igualdad, la ayuda mutua y la cooperación.

Los juegos de roles y de reglas constituyen una vía idónea para el aprendizaje de la solidaridad, pues en ellos pueden organizarse situaciones de ayuda a otros. Son una vía muy efectiva para la comprensión de lo que significan las conductas solidarias, que pueden apoyarse en otros procedimientos metodológicos como son la elaboración de dibujos y láminas, la escritura de cartas y mensajes, observar videos dirigidos a los niños de otros lugares en situaciones precarias y necesitados de ayuda diversa, entre otros motivos.

Todo esto debe acompañarse de acciones de ayuda a sus coetáneos, realizar otras acciones para ayudar a resolver los problemas de los otros, y donde el educador ha de reforzar en el plano mental de sus alumnos lo que constituye este valor, que posteriormente en la educación primaria se consolidará mediante otras vías más complejas de reflexión mental, como son las formas más elementales del análisis de conceptos.

Al mismo tiempo, la solidaridad es un valor donde el enfoque coeducativo encuentra vías y situaciones en las que fácilmente se pueden desarrollar sus principios de aceptación de los demás sin considerar las diferencias de sexo y género, de color de la piel, de diferentes extracciones sociales, entre otras situaciones que en la sociedad actual aún prevalecen, y que los niños, desde las más tempranas edades deben aprender a rechazar, para lo cual los sentimientos solidarios son una vía muy importante para su consecución.

Actividad para la Solidaridad 1

El objetivo de esta actividad se dirige a promover la ayuda solidaria para los niños que viven en zonas de conflicto, y para los cuales los alumnos del grupo podrían realizar acciones diversas como recabar ayuda y material en las instituciones de la comunidad, con vistas a una posterior entrega de lo que se logre recaudar, mediante la coordinación con los medios o autoridades competentes que puedan llevarlo a cabo.

Para el desarrollo de la actividad, se pueden plantear varios procedimientos metodológicos, tales como la conversación, la observación, la explicación, la utilización de materiales visuales diversos (fotos, videos, láminas) para que los alumnos conozcan algo sobre la cultura, costumbres o vestimentas del grupo social seleccionado. Si en el grupo hubiera niños de algún otro país con las características planteadas en los objetivos de la actividad, se podría seleccionar a ese país para organizar la actividad.

En la conversación inicial, se destacarán los objetivos de la actividad, indicados anteriormente, y se distribuirán las tareas entre los educandos. Se formarán pequeños grupos de ambos sexos para buscar información, con el objetivo de hacer posteriormente una exposición sobre la vida y el trabajo de la gente del país seleccionado, su cultura, las canciones, bailes y vestidos típicos, procurando que la mayoría de los materiales se refieran a niños y niñas, cómo viven, cómo se visten, si hay conflictos en su país, cómo tales conflictos les afectan...

Al mismo tiempo, una vez que se ha recolectado la información y ya analizada y discutida en el grupo, se puede desarrollar un taller para que los niños confeccionen atributos, dibujos, modelados, que reflejarán el vestuario, actividades y modo de vida de los niños del grupo social seleccionado, lo cual puede acompañarse con referencias de otros niños del mundo que se encuentren en situación de necesidad de ayuda solidaria.

Una vez confeccionados los materiales, se organiza una exposición de los diferentes trabajos que han realizado para ubicarla en el aula y pasillos anexos, y se invita a los demás grupos para que conozcan lo que han hecho, y así poder intercambiar opiniones sobre cómo expresar la solidaridad hacia los niños y niñas del país en cuestión.



Por último, se realizará una actividad social en la que participarán también los padres, para la cual, previamente, los alumnos del grupo formarán de nuevo pequeños equipos para organizar las actividades culturales en el aula, como, por ejemplo, recitar, bailar y cantar canciones del país que fue objeto de estudio, así como de otros países vistiendo, a ser posible, los trajes típicos de esas regiones.

Actividad para la Solidaridad 2

La actividad consiste en realizar una campaña en su centro infantil donde también participen los padres, con el objetivo de confeccionar regalos, hacer dibujos y láminas, recolectar y reparar juguetes, así como recoger ropas y alimentos, entre otras acciones, con vistas a tener un gesto solidario con los niños de una comunidad cercana al centro infantil, que es muy pobre, y en la que los niños tienen grandes carencias y problemas. Una vez hechas todas las acciones descritas, harán llegar dicha a comunidad todo lo recolectado mediante una visita, en la que participarán el centro infantil, y los padres de los alumnos.

Para el desarrollo de esta compleja actividad, se plantean aquellos objetivos que se considere fundamentales, tales como:

- ❖ Desarrollar en los alumnos vivencias sobre la solidaridad.
- ❖ Realizar acciones solidarias que involucren a la comunidad, especialmente a la familia, para que den ejemplo.
- ❖ Consolidar las acciones solidarias con motivos altruistas.
- ❖ Desarrollar en los educandos emociones positivas al ayudar a otros niños de una comunidad pobre y de escasos recursos.

Una vez definidos los objetivos, se establecen los procedimientos para llevar a cabo la actividad, entre los que se encuentran la recolección, la elaboración de objetos diversos, la observación, acciones prácticas, la conversación, la explicación, el trabajo colectivo, y finalmente, la visita a la comunidad.

En cuanto a los recursos materiales para el desarrollo de las diferentes acciones se pueden usar pinturas, lápices de colores, pegatinas, cartulinas, telas y texturas diversas, materiales para el arreglo de juguetes, entre otros, así como la recolección de juguetes, ropas y alimentos.

En la fase de orientación de la actividad, el educador les explica que van a realizar una campaña para la cual se han de formar equipos conjuntos de niños y niñas, que se unirán por afinidad, y que distribuirán de forma equitativa las acciones a realizar. Los equipos que se formen pueden ser muy diversos, así habrá algunos que se ocuparán de las acciones de difusión y propaganda de la campaña, otros de la elaboración de los

diversos materiales, algunos para la recogida de ropas y alimentos, otro para la elaboración y reparación de juguetes y objetos que se han de entregar, procurando siempre que todos los alumnos estén incluidos en alguno de los equipos, pues es muy importante que todos, sin excepciones, participen en la actividad.



Durante este tiempo, el educador preparará las condiciones para la visita a la comunidad, y trabajará con los padres para coordinar con ellos la actividad a realizar durante la visita.

Antes de realizar la visita, se organizará una exposición en el aula con los trabajos que se realicen, para lo cual se puede invitar a los alumnos de otros grupos y a sus padres para que conozcan qué se está haciendo y la razón por la que se hace.

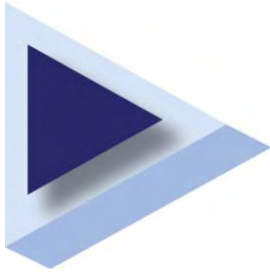
Finalmente, se desarrolla la visita en la que los niños, los educadores y los padres hacen entrega de todo lo acopiado a los niños y a las familias de la comunidad con escasos recursos.

Como conclusión, ya de vuelta en el aula, se hace el análisis de lo sucedido, insistiendo en particular en las vivencias obtenidas, en los sentimientos y emociones sentidas, en la evaluación moral de lo que han hecho, y en la definición de por qué la solidaridad es una de las virtudes

más importantes del ser humano, y de todos los niños, tratando de que los alumnos, por sí mismos, y con sus palabras, concluyan que la solidaridad es uno de los sentimientos más hermosos del ser humano.

Es importante que, en el resumen de las actividades realizadas, donde el educador y sus alumnos evalúan lo realizado, se recalque la necesidad de ayudar a los más desfavorecidos y que, en el desarrollo de una actitud solidaria, el trabajo conjunto de todo el grupo recolectando y confeccionando las cosas para esos niños y niñas ha sido muy importante para garantizar el éxito de la actividad.

Con el fin de consolidar el sentimiento compartido entre los niños y niñas del aula, se aprovechará para destacar que la solidaridad hace mejores a todos los seres humanos, y que debe ser una práctica habitual en ellos, con todos los que les rodean, y en todas las acciones que realicen. De este modo, a la vez que se refuerzan los criterios coeducativos al hacerles conscientes a los preescolares de que la integración de los equipos por ambos sexos los hizo mejores, que cada uno aportó lo mejor de sí mismos, les refuerza que todo ello debe ser una conducta habitual en todos sus juegos, sus actividades, y su vida en general.



Anexo 2

Actividades de formación de valores y tareas educativas para la educación primaria

Las actividades para educar los valores en los escolares, al igual que para cualquier otro valor, en un principio son bastante semejantes a aquellas que se desarrollan con los preescolares del último año de la educación infantil, dado el hecho de que su desarrollo aún no pertenecen a la etapa del desarrollo de la niñez, sino que aún son niños de la etapa preescolar, ya que la crisis del desarrollo que delimita ambos períodos se ubica entre los 6-7 años.

Es decir, los alumnos del primer curso y los de segundo son, en realidad, niños de la edad preescolar, por supuesto en tránsito a la etapa de la niñez, aunque en la mayoría de los programas escolares de varios países, ya se les enseña operaciones lógicas del pensamiento, como son la lectura y la escritura, lo cual va a ser un factor para considerar en el diseño de las actividades pedagógicas diversas que se realicen.

El porqué de este hecho radica en que, históricamente, en la mayoría de los países se determinó que la escuela comenzara a los 6 años (aunque hay algunos países que lo plantean a los cinco, otros a los siete), y lo que evidentemente fue una decisión administrativa, se convirtió en el tiempo en una concepción teórica sobre el inicio de la edad escolar, lo que no se correspondía exactamente con la edad de desarrollo.

Es por ello que las actividades a realizar con los alumnos de primero y segundo de primaria deben ser más flexibles, pues aún el pensamiento

en imágenes (representativo) está muy presente en las acciones intelectuales en las que el pensamiento lógico está pasando a convertirse en el tipo principal de pensamiento.

Educamos: La Tolerancia

Uno de los valores que más caracterizan al enfoque coeducativo en la formación de los escolares es la tolerancia, que consiste en el respeto y la comprensión de todas las ideas, criterios y diferencias que puedan tener todas las personas que componen un grupo social, una comunidad, o toda una sociedad. Así, ser tolerante implica ser indulgente, respetuoso y considerado hacia los otros, aunque los criterios y puntos de vista de ellos no coincidan con el propio.

Asumir ser tolerante implica aceptar el valor de cada individuo y de cada grupo, comprender que son dignos, independientemente de sus particularidades, y sin que ello conlleve a que el sujeto deniegue, renuncie o subestime sus propios valores, opiniones, conductas y derechos fundamentales, aunque estos no coincidan con el de los otros.

De ese modo, la tolerancia puede estar presente en las ideas, creencias y criterios, así como en aquellos aspectos que comprende la coeducación, como son los condicionantes físicos, sociales, étnicos y sexuales de los demás, y que, asimismo, se vincula con la justicia y la igualdad, entre algunos otros valores.

Es decir, la tolerancia establece y define el grado de aceptación frente a un concepto o comportamiento moral, físico o civil, que es contrario a la capacidad y concienciación de un individuo para aceptar algo con lo que no está de acuerdo, por lo que se puede plantearla como la actitud de un sujeto frente a lo que es diferente de sus valores.

Un aspecto importante de la tolerancia, sobre todo en los medios escolares, tiene que ver con el prejuicio y la discriminación, que suelen en ocasiones estar presentes dentro del propio proceso educativo, e incluso a veces, dentro del proyecto curricular del centro.

La educación de la tolerancia, como otros valores, se ha de llevar cabo desde las etapas más tempranas, en las que se inicia en la educación de los preescolares con la aceptación de los criterios de los otros, y el desarrollo de la acción en la actividad pedagógica común y el juego. Pero es realmente en la etapa escolar cuando, por el grado de desarrollo intelectual alcanzado por los niños, la educación de la tolerancia alcanza una mayor proyección, dado el nivel de análisis del pensamiento lógico que caracteriza a los escolares.

Tanto en infantil como en primaria, la formación y enseñanza de la tolerancia posibilita que se fortalezca una buena integración de este valor, pues abarca muchas esferas de la vida de los escolares, los cuales ya se enfrentan a cuestiones importantes respecto a la diversidad, al sexo, al comportamiento social o el religioso, entre otros, y que no eran tan evidentes en la etapa anterior de la educación preescolar.

En este sentido, la tolerancia es un valor muy amplio que abarca diversas esferas de la vida y comportamiento humanos. Se puede ser tolerante a la diversidad, al sexo opuesto, a las corrientes sociales o religiosas, entre otras, y con los cuales los escolares tienen mucho más contacto directo que los niños de educación infantil.

A este respecto, la tolerancia en los escolares les obliga a establecer buenas relaciones con sus semejantes y, conceptualmente, no solo con la escuela y la propia comunidad, sino ya con otras personas, provenientes de otras localidades, regiones, e incluso, países.

Es característico en la escuela que los alumnos tengan que desarrollar modos de conducta en relación con la aceptación del sexo opuesto, pues es precisamente en la primaria donde se consolida, en un sentido u otro, la actitud de rechazo o aceptación hacia los otros, sobre la base de la diferenciación sexual.

De este modo, educar para la tolerancia en la escuela es propiciar que los escolares admitan y aprecien la diversidad, conozcan y respeten las ideas de los demás, sean críticos consigo mismos, acepten que otros los critiquen, y utilicen el diálogo como un recurso cotidiano para resolver las diferencias, reconociendo de este modo las libertades y los derechos fundamentales del individuo y la dignidad humana.

En suma, la tolerancia se puede definir como la aceptación de la diversidad de opinión, social, étnica, cultural y religiosa, entre otras proyecciones. Es la capacidad de saber escuchar y aceptar a los demás, valorando las distintas formas de entender y posicionarse en la vida, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales de la persona. Así, entendida como una manera de relacionarse, implica la consideración a sus opiniones, creencias o prácticas aunque no se compartan.

Consecuentemente, consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la diversidad de las culturas, de las formas de expresión y medios de ser humano, y constituye no solo un deber moral, sino también una exigencia política y jurídica.

Por supuesto, en la formación de la tolerancia en los niños, que se puede trabajar desde la infancia temprana, no es posible dejar de lado la consideración del modelo y la actitud que el adulto ofrece en el día a día a cada uno de sus alumnos, por lo que es imprescindible que uno mismo se analice y muestre a sus educandos el mejor comportamiento. En este sentido, no se logra nada haciendo actividades y procedimientos muy didácticos, si el propio ejemplo desdice aquello que el profesor preconiza.

Saber respetar otras opiniones diferentes a las propias se traduce en una posición en la que el sujeto no se siente el eje de todo y se admite que hay una relatividad en la que se deben respetar otras formas de estar y pensar, a enriquecerse con la diversidad, a trabajar para que a todos les llegue la justicia social, que forma parte consustancial de la tolerancia.

La tolerancia también puede ser entendida desde la aceptación de que no todo es perfecto. La tolerancia supone, pues, la aceptación de otras opiniones, situaciones y formas de vivir, relativizando la propia posición, y supone un enriquecimiento con lo que aporta la diversidad, la aceptación de los objetivos propios en proceso de consecución, a partir de los enfoques de los demás.

En las escuelas se debe ofrecer a los educandos un modelo de relación en donde se pueda ver de forma natural la integración de niños y niñas de otras razas, así como de aquellos con necesidades educativas especiales, y proveer el trato igualitario en las oportunidades de formas de desarrollo de niños y niñas diferentes, mediante la integración en las más diversas actividades dentro de la escuela.

Actividad para la Tolerancia 1

Dado el hecho de que en la formación de valores en la educación infantil la tolerancia, como tantos otros valores, ha de haber sido trabajada en las actividades pedagógicas, este concepto no es totalmente nuevo para los niños del primer curso de primaria, por lo que la dirección de los procedimientos metodológicos a utilizar por los profesores se centrará más en adecuar las formas de apropiación del concepto a las nuevas formas del pensamiento, en lugar de concebirlo como algo nuevo, teniendo en cuenta que las actividades, ya con 7 años, van a ser más complejas que en la educación infantil.

El profesor de primero o segundo curso concebirá una actividad en la que proponga a sus educandos que expresen cómo les gustaría que sus compañeros les trataran. Al mismo tiempo, van a aprender cómo deben tratar a sus iguales, para alcanzar un grado de comprensión de lo que significa la tolerancia en las relaciones entre iguales.

En este sentido, el docente se plantea como objetivos que su grupo tenga un conocimiento amplio de las diferentes opiniones en relación con el trato entre los compañeros y, en particular, fomentar un mayor respeto hacia cada uno, y consecuentemente, una mayor tolerancia hacia los comportamientos de cada uno de ellos, lo que ha de propender en el desarrollo de una convivencia sana, un aumento de la moral individual y, por lo tanto, el reconocimiento e identificación de la propia personalidad y de la identificación de la de cada uno de sus iguales.

Como los alumnos ya saben leer y escribir, se les indicará que se les va a entregar a cada uno una tarjeta azul para que completen con una palabra el final de una frase que dice «A mí me agrada que me traten con...», y otra roja que comienza con la frase «porque...», y que en cada tarjeta cada uno ponga su nombre por detrás.

Una vez realizado, les pide que se sienten alrededor de una mesa que tiene dos recipientes, uno azul y otro rojo, para que por turnos vaya cada alumno o alumna a depositar su tarjeta azul en el recipiente del mismo color cuando la haya leído al grupo en voz alta, y realizando la misma acción con la roja, pero sin leérsela a sus condiscípulos. De ese modo, todos saben lo que a cada uno le agradaría, pero sin saber el porqué.



Concluida esta fase, el profesor, siguiendo el mismo orden del círculo, le dice a cada alumno que recoja una tarjeta azul y otra roja, y cuando ya todos tienen su correspondiente par de tarjetas, inicia la lectura de cada una de ellas, alumno por alumno, sin que digan de quién es cada tarjeta. Esto servirá para demostrar que todos tienen deseos y necesidades que pueden ser desconocidos para los otros y que, sin embargo, encierran propósitos que son afines a todos.

Luego, como parte final de la actividad, los alumnos se intercambian las tarjetas para que cada uno tenga las propias, y solo entonces, y siguiendo el orden que señale el profesor, las volverán a decir, de tal modo que todos sepan el porqué de cada uno sobre cómo deben tratarlo para sentirse bien.

Obviamente, en la conversación final se reforzará que esto será posible en la medida en que cada cual aprenda a ser tolerante con los demás.

Actividad para educar la Tolerancia

La siguiente actividad se sugiere para escolares a partir del cuarto curso de primaria, pues requiere de un análisis lógico y perceptual que no suele ser asequible a los niños del primer ciclo.

Para ello, el profesor se reúne en el aula con todos sus alumnos y les plantea que van a realizar una actividad sobre la tolerancia, pues es una condición indispensable de todo ser humano saber ser tolerante con sus iguales.

Ser tolerante, les plantea el docente, es saber aceptar y permitir las distintas circunstancias o diferencias de los demás, sin impedirles que realicen aquello que desean hacer, aunque no coincida con el criterio propio.

En esta actividad se pretende que los alumnos aprendan a escuchar las ideas y opiniones de los demás, aceptando sus criterios, aunque no concuerden con los propios, y puedan entonces llegar a acuerdos en cualquier trabajo o actividad, como lo que van a realizar en el aula.

Previamente a la reunión con el grupo, el profesor buscará en la biblioteca una imagen conocidísima en educación perceptual, que es el dibujo de la vieja y la joven, que se muestra a continuación.



Como se observa, de acuerdo con el ángulo de visión, resaltará una figura más que la otra, lo que inclina a asumir un determinado criterio al respecto.

Una vez conseguida la imagen, se imprimen varias copias dependiendo del número de equipos que vaya a formar en el aula, que pueden ser, por ejemplo, cuatro a seis equipos. A cada uno de estos les entrega el dibujo dentro de un sobre cerrado, para que ninguno de los alumnos de cada equipo pueda ver la imagen antes de comenzar la actividad pedagógica.

El profesor debe recordar el enfoque coeducativo en la formación de los equipos, de modo que cada uno de ellos tenga más o menos el mismo número de niños que de niñas, las mismas etnias, en fin, todos aquellos aspectos que inciden en este enfoque.

Cuando ya están formados los equipos y preparados para la actividad, se les informa que cada grupo trabajará separado en una parte del aula y el área exterior, sin que los otros equipos sepan lo que tiene cada uno dibujado en su tarjeta, y sobre lo cual harán un cuento breve de no más de un folio, pues lo que se pretende es valorar la creatividad del argumento, y no desarrollar una obra extensa.

El docente sabe que la imagen que los alumnos van a observar puede que algunos solo vean a la anciana, otros solo a la joven, y es muy probable, que casi ninguno o ninguno vea las dos imágenes, y como no se comunican los equipos entre sí, todos crean que están viendo la misma figura.

Pero como tienen que hacer un cuento, siempre habrán de estructurarlo sobre el personaje (o personajes) que ven.

Transcurrido el tiempo de la elaboración del cuento se reúnen en el aula para realizar una dinámica grupal con el fin de que cada equipo exponga su obra, sin orientarles el modo de conducta a seguir, pues lo único que el docente hace es determinar el orden de exposición de cada equipo.

Está claro que, cuando el primer equipo inicie su relato sobre su personaje, aquellos equipos que vieron la otra figura entrarán de inmediato en discusión, les dirán que están equivocados, que no saben ver bien lo que tenían dibujado, en fin, todo un conjunto de criterios para demostrar que no saben lo que hacen, y que constituye una dinámica intolerante al chocar los criterios de los otros contra los propios.

Esa dinámica que surge es necesaria para que el docente alerte a sus alumnos sobre la necesidad de ser tolerantes con los demás, pues aquellos pueden no estar equivocados, y cuya opinión y criterios son tan valiosos como los propios, y que por ello es necesario ser tolerante con los otros, para comprender los motivos que mueven sus planteamientos.

Cuando el docente haya realizado el análisis de la figura, en la que debe destacar que, de acuerdo con el punto de vista, se verá una anciana o una joven, y que incluso podrían verse las dos a la vez, indicará que haber reaccionado de modo intolerante no era lo más apropiado, sino que se debía haber contrastado ambos criterios, para lograr comprender por qué diferían de los propios. Y que esta cualidad que permite aceptar que los demás puedan tener una opinión diferente a la propia, se llama tolerancia.

La actividad finaliza con la lectura de cada uno de los cuentos elaborados por los equipos, para analizar coincidencias y disimilitudes, las variaciones del argumento, entre otras cosas, procurando que la actividad se desarrolle en una atmósfera agradable y jocosa, pero de la cual se obtengan conclusiones importantes, que indiquen a los participantes una vez más que de algo aparentemente igual, como es en este caso el análisis de la imagen, pueden surgir criterios diferentes, y que, como conclusión, los alumnos lleguen a interiorizar que hay que aprender a aceptar y analizar a todos por igual, porque pueden no estar equivocados, aunque que lo que se argumenta, no coincida con las propias opiniones.

Actividades para el segundo-tercer ciclos de la escuela primaria

Las actividades expuestas con anterioridad en este Anexo están dirigidas principalmente a los niños y niñas del primer ciclo escolar, 1º. Y 2º. grados, o su etapa de tránsito al tercer grado, que son niños y niñas que por la concepción del desarrollo eran aún de la etapa preescolar, pero ya superando la crisis del desarrollo hacia la nueva etapa, la escolar.

No obstante, ya desde temprano de este primer ciclo, desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, como ya se señaló anteriormente se destaca un cambio de las formas del pensamiento en imágenes característico de la etapa preescolar hacia las formas progresivamente predominantes del pensamiento lógico, lo que determina que la asimilación de los conocimientos y el desarrollo del aprendizaje se estructure fundamentalmente mediante estas acciones del pensamiento lógico, acciones que ya han iniciado su presencia mediante los aprendizajes de la lectura y la escritura, que en la gran mayoría de los sistemas educativos se comienzan al ingreso a la escuela a los seis años de edad.

Todo esto conlleva un cambio significativo en los procesos y métodos del aprendizaje, pues el juego, como actividad directriz del desarrollo, cede su lugar principal al estudio, la nueva actividad que caracteriza a la etapa escolar.

Ahora al comenzar el segundo ciclo con el 3er. grado, estas formas del pensamiento lógico, y que son expresión de la nueva actividad principal del desarrollo, el estudio, implican que de ahora en adelante la asimilación de los conocimientos y el desarrollo del aprendizaje se estructure fundamentalmente mediante estas acciones del pensamiento lógico, si bien las acciones del pensamiento sensoriomotor y el representativo o en imágenes, coexisten para siempre en el ser humano.

La Coeducación, por lo tanto, asume nuevas formas de su aprendizaje, si bien la esencia de esta, expuesta en todo este libro, mantiene sus mismos principios y fundamentos teóricos y metodológicos.

El análisis de textos

Una actividad interesante para definir de modo natural los estereotipos de género, consiste en la realización por el maestro de la lectura de un texto en el cual se manifiesten de forma clara y bien definida los estereotipos referentes a las actividades derivadas del sexo, para ir al análisis por los alumnos de los roles sexuales existentes en el mismo, y posteriormente ir a la reelaboración del texto por parte de equipos de alumnos diversos (niños-niños, niñas-niñas, niños-niñas) para modificar el texto elaborado por el maestro sobre la base de roles no sexistas.

La actividad tiene como objetivo identificar las funciones o roles que desarrollan las personas de acuerdo con estereotipos socialmente asignados y plantear la modificación de tales situaciones, pero ya no basadas en dichos estereotipos.

Entre los materiales y recursos a utilizar se encuentra la elaboración por el maestro de un texto (cuento, ponencia, artículo, etc.) con contenidos referentes al tema, el cual deberá ser leído por el docente y copiado para el trabajo por los equipos de alumnos.

Para la preparación de la actividad el maestro hará una conversación o clase previa en la que hable sobre la función de transmisión de conocimientos, opiniones, estereotipos, sentimientos, entre otros aspectos que tienen los textos escritos, con vistas a ser conscientes a sus alumnos de cómo estos estereotipos se transmiten a través de las diversas formas del material escrito (libros, revistas, periódicos, etc.).

Una vez confirmado por el maestro la comprensión del tema se ha de pasar a la realización de la actividad, que puede asumir muchas formas de acuerdo con el criterio de cada docente.

Este tipo de actividad puede tener un tiempo asignado máximo de 60 minutos aproximadamente. Si se requiriera para el trabajo particular de los equipos podría asignarse un tiempo extra.

Para el desarrollo de la actividad se reparte el texto escrito por el maestro a los distintos grupos organizados, tratando de que tenga un número equivalente (tres, seis, grupos) de acuerdo con la matrícula del aula. Se les dice que, al leerlo, presten atención a toda forma de expresión (palabras, frases, comentarios...) que suponga una discriminación atendiendo a factores estereotipados o culturales; después se les pedirá que

redacten otro texto donde no se reflejen los estereotipos detectados. El maestro debe tratar de que dada la composición de los equipos (niños y niños, niñas y niñas, niños y niñas), los alumnos no expongan sus ideas y criterios previo a la elaboración del material escrito, puesto que puede ser en extremo interesante y significativo el contenido de cada texto dada la composición dual de los equipos. Ello podrá hacerse a posteriori si se considera interesante o necesario.

La exposición debe acompañarse de una dinámica y contrastar cada texto elaborado por los distintos equipos, en particular las variaciones que puede haber en los criterios cuando solamente hay niños, o solo niñas, y su comparación cuando ambos sexos componen el equipo.

Para la evaluación y conclusiones de la actividad se propone de igual modo la realización de una dinámica de grupo.

Sería conveniente la exposición, por parte del maestro, de lo contestado por el alumnado, que debe realizar una pequeña redacción sobre los roles y estereotipos de género, exponiendo su propio criterio o valoración.

El completamiento de cuestionarios y frases inconclusas

Estrechamente relacionado con las condiciones de la metodología anterior, el maestro puede diseñar de igual modo cuestionarios, completamientos de frases, entrecruzamientos de opiniones escritas que siguiendo más o menos los mismos pasos metodológicos del análisis de textos, posibilite en asambleas grupales intercambiar criterios respecto a lo plasmado en los distintos modelos que se les apliquen a los alumnos.

Es importante, en todos estos instrumentos, el organizar los equipos atendiendo a sus particularidades de sexo y género, pues pueden darse resultados muy interesantes cuando los equipos los componen solamente niños o niñas, y cuando están ambos sexos integrando un mismo equipo. Esto puede servir de mucho al docente para destacar los criterios que se derivan de cada composición grupal, y como se relacionan con los principios coeducativos.

La metodología puede variar en función del tipo de completamiento que se oriente por el maestro, el cual debe elaborar tales instrumentos de modo que sean asequibles a la comprensión de los alumnos.

A continuación se ejemplifican algunos de estos instrumentos, que el maestro puede utilizar en sucesivas ocasiones, variando la estructura de este, para que siempre estimulen a los niños y niñas a completarlos por su novedad.

Ejemplo de Completamiento de frases:

- ☞ Cocinar, fregar y limpiar en una casa, lo debe hacer _____
- ☞ Lavar, y planchar lo hace en una casa _____
- ☞ Cortar la hierba del jardín lo hace en una casa _____
- ☞ Ir al supermercado a comprar los alimentos corresponde en una casa a _____
- ☞ Reparar los equipos eléctricos que no funcionan lo hace en una casa _____
- ☞ Ir a buscar a los pequeños a la guardería lo debe hacer en una casa _____
- ☞ Recoger todo lo que esté regado en una casa lo tiene que hacer _____
- ☞ Darle la comida al gato (o al perro o cualquier otra mascota) en una casa es tarea de _____
- ☞ Si hay un bebé en la casa, y llora, lo tiene que atender _____

Ejemplo de Cuestionarios a responder por los alumnos:

A continuación se les entregará una hoja con una serie de preguntas para que las conteste el equipo, luego de ponerse de acuerdo con la respuesta. Explicar el porqué de la respuesta. En caso de discrepancia, reflejar la respuesta en que más estén de acuerdo.

- ☞ En una casa, ¿Quién debe sacar el bote de la basura?
- ☞ En la misma casa, ¿quién debe recoger la mesa?
- ☞ En el aula, ¿quién debe ayudar al maestro a repartir los materiales?
- ☞ Y en la misma aula, ¿quién debe recogerlos cuando la clase termine?
- ☞ En tal aula, ¿Quién o quienes deben encargarse de cuidar y cambiar los materiales del mural de exposiciones?
- ☞ En una escuela, ¿Quiénes deben formar el equipo de baloncesto?
- ☞ En una escuela, ¿Quiénes deben asistir a las actividades extracurriculares del equipo de balompié?

Evaluación de frases comunes

Este instrumento pretende que los alumnos ante frases manidas muy conocidas, u otras que expresan prejuicios y actitudes, puedan analizarlas en cada equipo y llegar a conclusiones, que posteriormente expondrán en asamblea.

Para ello el maestro recopila una serie de frases y las entrega en una hoja escrita a cada equipo, para que las discutan y analicen, y planteen sus conclusiones. Estas frases pueden ser muy diversas, y la mayoría pertenecen a la jerga popular:

- ☞ Los hombres no lloran, las mujeres si pueden llorar
- ☞ Todas las mujeres son débiles, los hombres son fuertes
- ☞ Las niñas no pueden jugar al balompié o al béisbol
- ☞ Los varones no deben jugar a “las casitas”
- ☞ Todas las niñas son miedosas
- ☞ Las mujeres no pueden ser policías de tránsito
- ☞ Los hombres no pueden ser modistos
- ☞ Los varones son activos y dinámicos, las niñas tranquilas y sedadas
- ☞ Las niñas no pueden decir malas palabras, los varones sí.

Estas frases usuales pueden incorporar otras que implican prejuicios sociales, raciales, religiosos o de cualquier otra índole, y que el maestro considere debe contrastar, tales como:

- ☞ Los niños y niñas blancos son más inteligentes que los niños negros
- ☞ La gente rica es bien educada, la gente pobre no lo es
- ☞ Los judíos son usureros y ladinos
- ☞ Un niño inglés o alemán sabe más que un niño español
- ☞ Los niños latinoamericanos son ruidosos y alborotadores

En cualquiera de las técnicas anteriormente expuestas, y en otras por el estilo que el maestro elabore, lo importante es que las apreciaciones de los alumnos generen discusiones y análisis grupales, que sirvan al maestro para tratar los estereotipos de sexo-género, los criterios antisociales o étnicos, religiosos o de cualquier otra índole, para de ese modo poder, desde el punto de vista del enfoque coeducativo, poner en evidencia los estereotipos personales o sociales negativos, y lograr su cambio y transformación en los alumnos.

Estudio y valoración de cuentos, poesías, dramatizaciones, y otras vías de la trasmisión de valores

Los cuentos infantiles, dramatizaciones y otras manifestaciones de la actividad oral y escrita, son vías usualmente utilizadas por la escuela para la trasmisión de valores y formación de actitudes dirigidas a formar en los alumnos y alumnas, a veces de forma no evidente, aquellos valores que en una sociedad dada se consideran que deben formar parte de la conciencia social y de todos y cada uno de los integrantes de tal sociedad.

Pero, independientemente de la intención que pueda existir en un grupo social dado, lo que por lo general en la escuela se pretende con este tipo de actividades es lograr que en los niños y niñas se formen y asuman, una posición crítica hacia los valores que en tal sociedad dada se plantean habitualmente para los roles de género, pero que en realidad pueden generalizarse a muchos otros tipos de concepciones y valores relacionados con la posición social, las creencias religiosas, los enfoques étnicos, entre otros aspectos del grupo social dado.

En este sentido, para alcanzar tales objetivos se pueden utilizar muchas vías y procedimientos metodológicos, en que, independientemente, de la vía utilizada, el objetivo principal suele ser el mismo, aunque los procedimientos puedan variar de diversa manera.

Así, por ejemplo, en la utilización de cuentos de la cultura universal, o elaborados por el propio docente, el maestro puede formar grupos pequeños de no más de cinco alumnos, y solicita a cada grupo que cada uno seleccione un cuento conocido, como puede ser los de Cenicienta, La Caperucita roja, La Bella durmiente, por nombrar unos pocos.

Una vez seleccionado el cuento por el grupo, el maestro ha de orientar que cada equipo deberá analizar el rol de género que cada uno de los personajes muestra en la trama, lo que persigue el objetivo de remarcar las diferencias de género que asumen los personajes, así como los valores que muestran en la trama.

Una vez expuesto el cuento por cada equipo, el maestro orienta una segunda actividad, en la que los equipos varíen, en la medida de lo posible, la identidad de los personajes, así por ejemplo la abuelita de la Caperucita puede ser un anciano, y no una anciana, el leñador puede ser una leñadora, etc., para pasar entonces a un intercambio de criterios y opiniones sobre si es posible, o no, que tales roles puedan variarse sin cambiar la esencia del cuento.

El objetivo fundamental que persigue el maestro es que sus alumnos se percaten de que el rol de género puede variar, y sin embargo, la esencia del cuento mantenerse idéntica.

De acuerdo con el número de equipos asimismo se darán las variaciones concomitantes, y sin embargo, la esencia mantenerse idéntica, ello servirá para que el maestro haga conscientes a los alumnos de que los roles femeninos en los cuentos comentados son muy semejantes, al igual que los masculinos, lo cual puede servir al docente para demostrarles que dichos roles están socialmente determinados, y a partir de ahí generar una discusión en el aula sobre los distintos enfoques de la conducta masculina y la femenina, de si debe ser así o es algo que debe variar, si es bueno o malo que sea de ese modo, en fin, generar una discusión colectiva para que los niños y niñas se percaten de cómo se inducen esas valoraciones, y cuáles podrían ser las vías para superarlas.

En este tipo de actividad el maestro podría concienciar en sus los alumnos cómo los papeles femeninos parecen tener los mismos roles y

actitudes en los distintos cuentos. Es ahí donde se podría dar pie a comentar si están o no de acuerdo con esas visiones del mundo femenino y masculino, y generar una discusión grupal si es buena o no, justa o injusta, ese enfoque de la conducta femenina y la masculina. Y así en otros estereotipos sociales.

Las poesías, tanto las relacionadas con los roles de género, como aquellas que lo están con otros aspectos de la conducta social, pueden ser utilizadas de la misma manera y propósitos que los cuentos. De esta manera, los alumnos y alumnas llegan a percatarse que también a través de esta forma literaria se transmiten los valores, creencias, prejuicios, modos de conducta y una gama de comportamientos humanos que los escolares deben aprender a diferenciar en sus actividades cotidianas para determinar entonces como adaptarlas a un enfoque coeducativo.

Una vía muy propicia para aplicar este enfoque en la primaria y transmitir a los escolares sus principios, lo constituyen las dramatizaciones que, partiendo incluso a veces de obras de teatro ya conocidas, las mismas puedan modificarse para incluir dichos planteamientos.

De igual modo, el maestro puede proponer a sus alumnos el desarrollar entre todos una obra de teatro, o quizás mucho mejor, formar equipos y darle a cada uno de ellos la tarea de, tomando cada uno de los estereotipos negativos existentes (sexual, étnico, religioso, social, racial, entre otros) el crear una obra de teatro que trate cada una de ellas uno de estos estereotipos, se escriba la trama, se designen los personajes, y luego se representen en diversos momentos en el aula, para someterlas posteriormente a discusión y análisis grupal.

El maestro debe estar abierto a todas estas posibilidades, mucho más que al discurso directo y particular sobre los prejuicios del estereotipo, pues cuando los escolares, dadas las posibilidades que ya tienen de análisis cognoscitivo, trabajan por sí mismos en un contenido y crean un producto que es obra de su esfuerzo intelectual, la asimilación e interiorización de los contenidos es mucho más asequible y duradera que cuando se les enseña sencillamente un producto acabado que haya que analizar.

Análisis de la prensa escrita y visual, videos, documentales, y materiales semejantes

El docente puede utilizar los recursos escritos y audiovisuales existentes para demostrar como los mismos constituyen una vía usual de transmitir y formar ideas, criterios, prejuicios, valores y contravalores, entre otros aspectos, que es necesario aprender a discernir por sus alumnos, y que ellos se percaten de cómo estos medios actúan para inducir criterios de índole social, o de cualquier otra índole: sexual, racial, étnica, religiosa, entre otras.

En este sentido el maestro previamente, y como preparación de la actividad, orienta a sus alumnos el traer periódicos y revistas a la clase, para una vez ya formados por equipos cada uno de ellos recorte y ubique en una gran cartulina propia las imágenes correspondientes al estereotipo que le ha sido asignado: sexual, social, étnico, racial, religioso, entre otros posibles, murales que serán situados en el aula para que todos los alumnos los observen.

Una vez que el maestro considera que todos los alumnos han tenido la oportunidad de observar y analizar las imágenes, en sucesivas sesiones orienta a cada equipo que exponga sus criterios sobre lo que ha mostrado en su mural, de modo tal que de cada cartulina elaborada por los equipos se genere una discusión respecto a su contenido, y se lleguen a conclusiones específicas de cada uno, entre aquellos que elaboraron el mural, y establecieron sus propias conclusiones, y las que plantean el resto de los alumnos y equipos.

Luego en una sesión general grupal, el maestro procurará realizar una dinámica en la que se critiquen los estereotipos negativos observados y discutidos, y se destaquen aquellos que muestran una proyección cualitativamente distinta, y que caracteriza al enfoque educativo.

La creatividad del maestro es de suma importancia en esta actividad, pues puede conducir a sus alumnos a que valoren apropiadamente los mecanismos de inducción de criterios que suelen aparecer en la prensa escrita.

Este mismo tipo de actividad se puede realizar con material visual, tales como documentales, videos, etc. que se pueden exhibir en el aula, para su análisis correspondiente con los mismos criterios y principios como los que ha utilizado el maestro para los materiales escritos.

Estos videos pueden ser del propio medio social (comunidad, región, país, etc.) en que se ubica la escuela, tanto como aquellos procedentes de otras latitudes, y que muestren como es la forma de vida, las costumbres, los roles que asumen hombres y mujeres en tales sociedades, como se concibe el sistema de derechos y deberes, etc. para poder hacer comparaciones, y valorar las distintas formas de vida, los diferentes roles entre los miembros de la familia, los conceptos sobre la raza, la religión, entre otros, como vías para tratar de comprender los valores de tales otras sociedades e intentar desde la propia comunidad escolar, generalizar criterios y puntos de vista que posibiliten establecer coincidencias y disimilitudes, sobre los diferentes valores humanos, entre tantos otros aspectos, y sobre estos análisis plantear como desde un enfoque coeducativo se pueden variar tales criterios cuando sean lesivos a la condición humana, o a cualquier otro aspecto que se considere, con vista a lograr una igualdad de derechos y de oportunidades entre los distintos seres humanos.

A su vez, el maestro, de acuerdo con el nivel de conocimiento y dominio por sus alumnos de los recursos informáticos, puede sugerirles a éstos la búsqueda en Internet de periódicos digitales y diversas páginas en los que aparezcan imágenes relacionadas con los contenidos tomados para la actividad con la prensa escrita, y de este modo ampliar las posibilidades de enriquecimiento de la actividad realizada con la misma.

Realización de debates y otras formas de análisis y discusión colectiva

Los escolares de primaria se enfrentan a muchos criterios y puntos de vista que deben aprender a defender o fundamentar para alcanzar determinados objetivos y que, en el caso de la coeducación, exige de una sólida ejercitación. Con esta intención el maestro puede organizar la realización de debates en los que se discutan puntos de vista disímiles, y sobre los que hay que llegar a una determinada conclusión o proposición.

El debate se diferencia de otras formas de discusión en que agrupa a un número mayor de alumnos, por ejemplo, el aula puede ser dividida en dos grupos para discutir un determinado tema, que en el caso de la coeducación se referirá básicamente sobre los estereotipos sociales de sexo y género, la discriminación racial o religiosa, la procedencia a un grupo socioeconómico dado, entre otras posibilidades.

Una vez seleccionado el tema, que pudiera ser por ejemplo, el rendimiento escolar, una parte del aula defendería el criterio de que los alumnos de determinada procedencia social, por ejemplo, los procedentes de clase económica alta, son más inteligentes y obtienen mejores resultados escolares que los niños de clase económica baja, y que a su vez estos últimos son menos inteligentes y de peores resultados.

En suma, un equipo ha de defender el estereotipo social dado, y el otro equipo ha de defender el punto de vista opuesto.

Lo importante de esta actividad es que los alumnos aprendan a debatir y a encontrar respuestas a interrogantes dadas, recurriendo a todos los medios que estimen pertinentes para defender su punto de vista (recortes de prensa, extractos de libros, documentos bajados de Internet, etc.)

Como conclusión del debate, el maestro debe resumir los puntos de vista y criterios que considere colaboran a que sus alumnos no interioricen los estereotipos negativos y se formen proclives a asumir puntos de vista diferentes a los propios cuando los elementos de juicio positivo así lo definen.

Ello hace que de las conclusiones del debate se generen tareas y actividades que el docente ha de proponer para consolidar los logros obtenidos con este tipo de actividad.

La relación de todas las metodologías anteriormente sugeridas no acaba con todas las posibilidades de inclusión del enfoque coeducativo en el proyecto curricular en la escuela primaria, señalando solamente algunas de las principales y habituales para su práctica educativa. Corresponde entonces a los docentes diseñar otras que les sirvan a los mismos propósitos.

Una nota final sobre el enfoque coeducativo en la escuela primaria

El enfoque coeducativo en la primaria afecta a la totalidad de los componentes curriculares, promoviendo la participación de niños y niñas en actividades grupales, y estimulándoles a una distribución equitativa de sus funciones dentro del grupo, sin discriminaciones en función del sexo, etnia, o cualquier otro estereotipo y distribuyendo roles y funciones en tareas escolares de modo equitativo atendiendo a dichos estereotipos.

Para ello, en el centro educativo se deberán facilitar contextos y situaciones de diálogo, de resolución positiva de conflictos, evitando en todo caso cualquier tipo de marginación o discriminación social.

La coeducación implica un enfoque metodológico propio y diferenciado, que no debe ser considerado como un agregado al currículo, sino como una definición del enfoque del propio currículo. Para ello el trabajo educativo debe basarse en los presupuestos de la coeducación, evitando considerarla como algo que se añade al currículo.

En este sentido, la coeducación asume como propios los rasgos esenciales metodológicos que se definen para la educación primaria, entre los que se incluyen, entre otros, el carácter interactivo de los aprendizajes, la realización y desarrollo de estrategias de investigación, la globalización, la importancia de crear ambientes ricos para la comunicación y la relación de los alumnos y alumnas, el papel activo del alumnado, etc.

Esto quiere decir que enfocar la escuela desde la coeducación no es compatible con el desarrollo de metodologías impositivas basadas en el planteamiento inflexible del criterio único de los docentes, pues las líneas metodológicas coeducativas determinan siempre el diálogo, la contrastación de opiniones, y la toma de decisiones basadas en el intercambio común.

Así se debe partir de situaciones conjuntas en las que se expresan los modos de ser y comportamientos de los alumnos y alumnas, lo que hace a la coeducación un tema estrechamente relacionado con la formación de valores.

En este sentido, un elemento fundamental de la metodología coeducativa es la creación de un ambiente escolar que facilite una orientación comunicativa de la escuela, y un clima emocional positivo en la misma,

tanto en el ámbito general del centro docente como en el de cada aula en particular.

Por tanto, la coeducación ha de estar presente en todos y cada uno de los elementos curriculares y en la práctica habitual del centro educativo.

