



**Universidad  
de La Laguna**

**Universidad de La Laguna**

**Facultad de Educación**

**Trabajo Fin de Máster**

# **ÉRASE UNA VEZ LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

**PROYECTO EDUCATIVO PARA LA IDENTIFICACIÓN  
TEMPRANA DE ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GENERO. DE LA  
TRADICIÓN ORAL A LA CREACIÓN DE FICCIONES FEMINISTAS.**

**Máster Universitario en Estudios Pedagógicos Avanzados**

**Alumna: Paula de la Cruz Pérez**

**[alu0101254777@ull.edu.es](mailto:alu0101254777@ull.edu.es)**

**Tutor: Andrés González Novoa**

**[agonzaln@ull.edu.es](mailto:agonzaln@ull.edu.es)**

**Curso académico 2022–23**

**Convocatoria de Julio**

*A mi familia, con infinito agradecimiento  
por su apoyo incondicional y su ánimo  
para perseguir mis sueños y metas.*

## COMPROMISO DEONTOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN, REDACCIÓN Y POSIBLE PUBLICACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (TFM)

**Objeto:** El presente documento constituye un compromiso entre el estudiante matriculado en el Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados y su Tutor/es y en el que se fijan las funciones de supervisión del citado trabajo de fin de máster (TFM), los derechos y obligaciones del estudiante y de su/s profesor/es tutor/es del TFM y en donde se especifican el procedimiento de resolución de potenciales conflictos, así como los aspectos relativos a los derechos de propiedad intelectual o industrial que se puedan generar durante el desarrollo de su TFM.

**Colaboración mutua:** El tutor del TFM y el autor del mismo, en el ámbito de las funciones que a cada uno corresponden, se comprometen a establecer unas condiciones de colaboración que permitan la realización de este trabajo y, finalmente, su defensa de acuerdo con los procedimientos y los plazos que estén establecidos al respecto en la normativa vigente.

**Normativa:** Los firmantes del presente compromiso declaran conocer la normativa vigente reguladora para la realización y defensa de los TFM y aceptan las disposiciones contenidas en la misma.

### **Obligaciones del estudiante de Máster:**

- Elaborar, consensuado con el/los Tutor/es del TFM un cronograma detallado de trabajo que abarque el tiempo total de realización de este hasta su lectura.
- Informar regularmente al Tutor/es del TFM de la evolución de su trabajo, los problemas que se le planteen durante su desarrollo y los resultados obtenidos.
- Seguir las indicaciones que, sobre la realización y seguimiento de las actividades formativas y la labor de investigación, le hagan su tutor/es del TFM.
- Velar por el correcto uso de las instalaciones y materiales que se le faciliten por parte de la Universidad de La Laguna con el objeto de llevar a cabo su actividad de trabajo, estudio e investigación.

**Obligaciones del tutor/es del TFM:**

- Supervisar las actividades formativas que desarrolle el estudiante; así como desempeñar todas las funciones que le sean propias, desde el momento de la aceptación de la tutorización hasta su defensa pública.
- Facilitar al estudiante la orientación y el asesoramiento que necesite.

**Buenas prácticas:** El estudiante y el tutor/es del TFM se comprometen a seguir, en todo momento, prácticas de trabajo seguras, conforme a la legislación actual, incluida la adopción de medidas necesarias en materia de salud, seguridad y prevención de riesgos laborales. También se comprometen a evitar la copia total o parcial no autorizada de una obra ajena presentándola como propia tanto en el TFM como en las obras o los documentos literarios, científicos o artísticos que se generen como resultado de este. Para tal, el estudiante firmará la Declaración de No Plagio, que será incluido como primera página de su TFM.

**Confidencialidad:** El estudiante que desarrolla un TFM dentro de un Grupo de Investigación de la Universidad de La Laguna, o en una investigación propia del Tutor, que tenga ya una trayectoria demostrada, o utilizando datos de una empresa/organismo o entidad ajenos a la ULL, se compromete a mantener en secreto todos los datos e informaciones de carácter confidencial que el Tutor/es del TFM o de cualquier otro miembro del equipo investigador en que esté integrado le proporcionen así como a emplear la información obtenida, exclusivamente, en la realización de su TFM. Asimismo, el estudiante no revelará ni transferirá a terceros, ni siquiera en los casos de cambio en la tutela del TFM, información del trabajo, ni materiales producto de la investigación, propia o del grupo, en que haya participado sin haber obtenido, de forma expresa y por escrito, la autorización correspondiente del anterior Tutor del TFM.

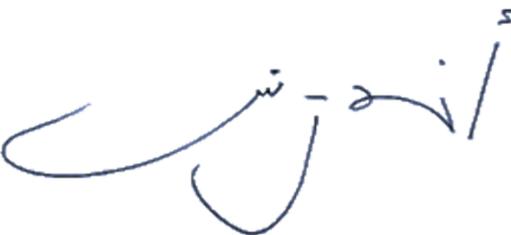
**Propiedad intelectual e industrial:** Cuando la aportación pueda ser considerada original o sustancial el estudiante que ha elaborado el TFM será reconocido como cotitular de los derechos de propiedad intelectual o industrial que le pudieran corresponder de acuerdo con la legislación vigente.

**Periodo de Vigencia:** Este compromiso entrará en vigor en el momento de su firma y finalizará por alguno de los siguientes supuestos:

- Cuando el estudiante haya defendido su TFM.
- Cuando el estudiante sea dado de baja en el Máster en el que fue admitido.
- Cuando el estudiante haya presentado renuncia escrita a continuar su TFM.
- En caso de incumplimiento de alguna de las cláusulas previstas en el presente documento o en la normativa reguladora de los Estudios de Posgrado de la Universidad de La Laguna.

La superación académica por parte del estudiante no supone la pérdida de los derechos y obligaciones intelectuales que marque la Ley de Propiedad Intelectual para ambas partes, por lo que mantendrá los derechos de propiedad intelectual sobre su trabajo, pero seguirá obligado por el compromiso de confidencialidad respecto a los proyectos e información inédita del tutor.

Firmado en San Cristóbal de La Laguna, a 06 de julio de 2023

<p>El estudiante de Máster</p>  <p>Fdo.: Paula de la Cruz Pérez</p>	<p>El Tutor/es</p>  <p>Fdo.: Andrés González Novoa</p>
--	--

## DECLARACIÓN DE NO PLAGIO

D./Dña. **Paula de la Cruz Pérez** con NIF 79204673X, estudiante de Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna en el curso 2022-2023, como autor/a del trabajo de fin de máster titulado **Érase una vez la ciencia ficción feminista. Proyecto de innovación para la introducción temprana de la perspectiva de género desde la tradición oral** y. presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo tutor es: Andrés González Novoa.

**DECLARO QUE:** El trabajo de fin de máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona o de cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En San Cristóbal de La Laguna, a 6 de julio de 2023

Fdo.: Paula de la Cruz Pérez

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Paula', with a long horizontal flourish extending to the right.

**RESUMEN:** La desigualdad de género es el gran relato que a lo largo de los siglos ha relegado a las mujeres a los márgenes del libro de la historia, notas al pie de página. Su lucha y perseverancia nos ha permitido gozar de los derechos que hoy defendemos educando desde la perspectiva de género. Sin embargo, seguimos sufriendo micromachismos en lo cotidiano, tan normalizados que son imperceptibles. Este proyecto de innovación va destinado al reconocimiento y eliminación de los roles y estereotipos de género, educando a las nuevas generaciones como personas libres, respetuosas e igualitarias, rompiendo con las diferencias impuestas entre la mujer y el hombre. La palabra de nuestros mayores, las leyendas que nos conforman como comunidad y las ficciones sobre el porvenir son el érase la vez la ciencia ficción feminista. Un cuento por escribir para imaginar desde la educación temprana un futuro donde podamos convivir en igualdad.

**Palabras clave:** Igualdad de género; Educación de la Primera Infancia; Pedagogía; Tradición Oral; Feminismo.

**ABSTRACT:** Gender inequality is the great story that over the centuries has relegated women to the margins of the history book, footnotes. Their struggle and perseverance has allowed us to enjoy the rights that we defend today by educating from a gender perspective. However, we continue to suffer micromachismos in everyday life, so normalised that they are imperceptible. This innovation project is aimed at the recognition and elimination of gender roles and stereotypes, educating new generations as free, respectful and egalitarian people, breaking with the imposed differences between women and men. The words of our elders, the legends that shape us as a community and the fictions about the future are the once upon a time feminist science fiction. A story to be written in order to imagine, from early education, a future where we can live together in equality.

**Keywords:** Gender equality; Early Childhood Education; Pedagogy; Oral Tradition; Feminism.

# Índice de Érase una vez la perspectiva de género en la educación infantil

1.	UN IMAGINARIO FEMINISTA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL .....	1
2.	ÉRASE UNA VEZ LA INFANCIA. NATURALISMO PEDAGÓGICO Y EDUCACIÓN TEMPRANA.....	2
2.1.	EL AMANECER DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA.....	10
2.2.	ENSEÑANZAS SILENCIADAS: EL MICRORRELATO DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER ESPAÑOLA. ....	12
2.3.	MORALEJAS SOBRE EDUCACIÓN E IGUALDAD DE GÉNERO.....	14
2.3.1.	LA ODISEA DE LA IGUALDAD EN EDUCACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA.....	14
2.3.2.	EL ROMANCERO DE LAS LEYES ESPAÑOLAS EN MATERIA DE IGUALDAD DE GÉNERO.....	16
2.3.3.	EL MITO DE LA IGUALDAD EN LAS LEYES EDUCATIVAS DE CANARIAS .....	19
2.4.	LITERATURA INFANTIL, EDUCACIÓN Y GÉNERO.....	21
2.4.1.	EDUCACIÓN FEMINISTA TEMPRANA A FUEGO LENTO. EL TESTIMONIO DE LAS ABUELAS .....	23
2.4.2.	LA NOVELA SENSIBLE DE LA PEDAGOGÍA.....	24
2.4.3.	EL CUENTO DE LAS QUE NO CUENTAN. ORALIDAD, INFANCIA Y FEMINISMO... ..	30
3.	LA CONSTRUCCIÓN DE LA IGUALDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL: DE LOS CUENTOS TRADICIONALES A LAS NUEVAS FICCIONES FEMINISTAS.....	36
3.1.	CUENTAME UN CUENTO Y VERÁS QUE CONTENTA.....	37
3.2.	FICCIONES FEMINISTAS: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO NARRADA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL .....	38
3.2.1.	PLANTEAMIENTO: LOS CUENTOS Y FANTASÍA DE ANTAÑO. ....	40
3.2.2.	NUDO: ELLAS, LAS LEYENDAS CANARIAS .....	42
3.2.3.	DESENLACE: FICCIONES FEMINISTAS .....	44
4.	CONCLUSIONES: NARRATIVAS PARA IMAGINAR UN FUTURO SIN GÉNERO.....	48
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51

## 1. UN IMAGINARIO FEMINISTA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

La colonización del conocimiento ha exiliado del currículo una miríada de saberes incalculables, que trascienden las fronteras de lo educativo. La tecnología y los excesos de la didáctica y la psicología afectan de manera directa en el ámbito de lo educativo, lo terapéutico y lo mesológico, dejando a las aulas desiertas de aquellos contenidos que, desde el principio de los tiempos, fueron el testimonio y legado de las personas que se han marchado para las generaciones venideras.

Este proyecto de innovación invita a la reflexión del lector, partiendo de la base de los planteamientos del naturalismo pedagógico para introducir al alumnado en la perspectiva de género desde el desarrollo de las competencias comunicativas y convivenciales para que sean capaces de identificar en el ámbito diario y cotidiano los roles y estereotipos que condicionan las acciones y las relaciones entre la mujer y el hombre.

Quienes pensaron pedagógicamente en la construcción del modelo de ciudadanía postrevolucionario concuerdan en subrayar la importancia de una educación que no traslade los vicios de la sociedad a los que la estrenan, como estrategia para que los educandos cambien para transformar el mundo.

Aplicando una estructura de anillos concéntricos espaciales y temporales, esta propuesta parte del alumnado y de su contexto próximo, así como del pasado vivo, para avanzar en lo cotidiano y comunitario, con el fin de imaginar otros futuros posibles, y ojalá, feministas.

Una propuesta que revitaliza el papel de los mayores como portadores de saberes incalculables propios de la tradición oral y que se conectan territorialmente con la memoria compartida en las leyendas que fundan ese lugar donde nos buscamos para reconocernos. En unas y otras historias podemos trazar una cronología de los roles y los estereotipos y encontrar anomalías que nos muestran que el feminismo no es tan reciente como creemos y que el papel de las mujeres, no de todas, ha sido secundario o inexistente.

Una propuesta transversal fundada en la palabra, en la escucha, en la expresión, en el respeto, en el análisis, en la conversación donde las infancias que estrenan la escuela pueden fundar o imaginar otras historias con raíces en las historias para seguir hilando el tapiz que nos muestre como podemos vivir en este mundo, juntas, todas las personas.

Este trabajo fundamentado en el pensamiento pedagógico naturalista propone la conjugación de la tradición oral de nuestros mayores, las leyendas que nos conforman como comunidad y la narración cotidiana del alumnado de infantil para imaginar una ciencia ficción feminista que los introduzca de forma temprana en la perspectiva de género.

## 2. ÉRASE UNA VEZ LA INFANCIA. NATURALISMO PEDAGÓGICO Y EDUCACIÓN TEMPRANA.

Cuando la voluntad de los niños no está alterada por nuestra culpa, ellos no quieren nada inútilmente (Rousseau, 1984, p. 92).

La concepción de la infancia y todo lo que esta abarca, tal y como la conocemos en la actualidad es relativamente nueva. Jaramillo (2007) así lo afirmaba, explicándonos un breve recorrido de los cambios que ha sufrido este concepto a través de la historia. Desde, aproximadamente entre los años 300 – 400, y hasta el siglo IV los niños y niñas eran vistos como un estorbo, pues son completamente dependientes e indefensos, e incluso en el siglo XV se les comenzó a considerar “malos de nacimiento” y “propiedad de una persona”. En el siglo XVI concibe otra transformación del concepto y se comienza a percibir a los infantes como un “ser humano inacabado”, como un adulto pequeño. En los siglos XVI y XVII se les comienza a relacionar con los ángeles y la bondad innata, de ahí que muchas obras y pinturas los ilustran con esta imagen dulce y angelical. Para el siglo XVIII surge otro cambio en la mentalidad, y se les define como un “ser primitivo”, pues aún les falta “algo” para ser alguien. No es hasta el siglo XX, gracias a muchos movimientos y autores, como por ejemplo Rousseau, que se empieza a entender a los *pueris* como “sujeto social de derecho”.

El más peligroso período de la vida humana es el que va desde el nacimiento hasta la edad de doce años. Ésta es la época en que germinan los errores y los vicios, sin que todavía se posea instrumento alguno para destruirlos; y cuando el instrumento viene, son tan profundas las raíces que ya no hay tiempo para arrancarlas. (Rousseau, 1984, p. 101).

Rousseau va a trasladar el giro copernicano a la educación, el centro del universo pedagógico ya no será el magister sino el *pueris*, tal traslación significa en el pensamiento pedagógico occidental el nacimiento de la infancia. El ginebrino reivindica la infancia e intentaba regular su existencia por medio de la educación, utilizando esta como un medio para hacer posible esa transición entre lo que se consideraba hasta el momento sobre la niñez y la nueva definición de la infancia. Afirmaba que la educación empieza al nacer, incluso antes de hablar u oír, el niño o niña ya está aprendiendo, y que la persona adulta debe ofrecer libertades al menor que respeten su naturaleza infantil, por tanto, hay que dejarles explorar y resolver todas sus inquietudes, ya que esto sería el medio para ofrecerles el aprendizaje que necesitan. “No deis a vuestro alumno ninguna especie de lección; él no debe sentir sino la experiencia” (Rousseau, 1984, p. 99)

Destaca la importancia de la educación de los sentidos, así como otorgarles más peso a las experiencias que a las lecciones. Rousseau era fiel creyente de que los menores son seres amorales, que necesitan de una persona adulta para satisfacer todas sus necesidades, y es por ello por lo que afirmaba que el niño o niña realizaría un intercambio en el que ofrecería su obediencia a cambio de la protección y educación.

La experiencia o la impotencia deben por sí solas ocupar un lugar de ley. No otorguéis nada a sus deseos porque él lo solicite, sino porque tenga necesidad de ello. Que él no sepa que es por obediencia cuando actúa, ni es por imperativo cuando se actúa por él. Que sienta igualmente su libertad en sus acciones y en las nuestras. (Rousseau, 1984, pp. 91-92)

Rousseau critica la concepción tradicional donde se considera acertado formar al menor como modelo de un adulto ya hecho. Afirma que los infantes tienen una manera distinta de ver, pensar y sentir que son propias de esa edad, y que es completamente insensato cambiar estas formas de percibir el mundo por las nuestras. Sentencia Rousseau en su Libro Segundo, de *Emilio, ó la educación*:

Amad la infancia, favoreced sus juegos, sus deleites y su ingenuo instinto. ¿Quién de vosotros no ha sentido deseos alguna vez de retornar a la edad en que la risa no falta de los labios y en la cual el alma siempre está serena? ¿Por qué queréis evitar que disfruten los inocentes niños de esos rápidos momentos que tan pronto se marchan, y de un bien tan precioso del que no pueden excederse? ¿Por qué queréis colmar de amargas y dolores esos primeros años tan cortos, que pasarán para ellos y ya no pueden volver para vosotros? Padres, ¿sabéis tal vez en qué instante la muerte espera a vuestros hijos? No motivéis nuevos llantos privándoles de los escasos momentos que la naturaleza les ofrece; tan pronto como puedan gozar del placer de la existencia, haced que disfruten de él, y que cuando llegue la hora en que Dios los llame, no mueran sin haber disfrutado de la vida. (1762, p.71)

Quizás el aspecto dentro del universo roussoniano que va a fundar en el seno del naturalismo pedagógico sea el que sintetiza su perder el tiempo para ganarlo. Su concepción de libertad negativa que impregna su obra pedagógica proyecta la necesidad de evitar a toda costa que la infancia se vicie de los prejuicios que provienen de una sociedad corrupta anegada de desigualdades. Si aspiramos a atravesar la educación que viene con una perspectiva de género que incluya a más del cincuenta por ciento de la población, según los planteamientos del ginebrino, debemos comenzar cuanto antes y ese momento, es la educación temprana o infantil. “La primera educación debe ser, pues, puramente negativa. Consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en defender al corazón del vicio y del espíritu del error” (Rousseau, 1984, p. 101).

Para, sin embargo, viajar por los orígenes de esa educación temprana precisamos de seguir las sombras proyectadas por Rousseau y que se extenderán en el seno de las pasiones enardecidas del romanticismo alemán. Aquí la ética kantiana recorta las siluetas de los tácticos precursores del movimiento educativo europeo que se expande desde el aliento naturalista, Pestalozzi y Froebel

Es la imagen y definición que Rousseau le otorgó a la infancia la precursora de las escuelas modernas, quien puso las bases para la educación que conocemos en la actualidad. Es gracias a este autor, junto a las concepciones Pestalozzi y Froebel que surge la Escuela Nueva, pero ¿qué nos comentan estos dos autores?

Ese centro de todas tus intuiciones, tú mismo, es igualmente para ti un objeto de intuición. Te es más fácil comprender clara y distintamente lo que tú mismo eres que lo que está fuera de ti. Todo lo que tú sientes de ti mismo es en sí una intuición precisa; solamente lo que está fuera de ti puede ser para ti una intuición confusa. Luego la marcha de tus conocimientos cuando ellos se aplican a ti mismo, es un grado más corto que cuando ellos se aplican a un objeto exterior cualquiera. (Pestalozzi, 1997, p.57)

Pestalozzi, maestro suizo nacido en 1746 y discípulo de Rousseau, afirma que, tanto los padres y madres como los docentes, en su rol de educadores, son los encargados de generar en el menor una relación entre el deseo sensible y la razón social, así como entre el querer ser y el deber ser, proceso en el que deben estimular el desarrollo de la autonomía. Es entonces, en el siglo XIX que este autor comienza a promulgar el mensaje de que, la educación, debe estar relacionada con el saber, el saber hacer y el saber ser; en otras palabras, con lo declarativo, lo procedimental y lo actitudinal, que además se encargar de ofrecer autonomía a los interesados y a las interesadas. Por otro lado, al igual que su maestro, Pestalozzi hacía hincapié en la importancia que tiene desarrollar las habilidades y capacidades de cada niño o niña, y para ello se debía adaptar la educación a sus necesidades individuales. Es por ello, que recalca la importancia de que la educación se encargue de ofrecer al alumnado saberes elaborados, así como las herramientas y medios necesarios para crecer como persona y ser el protagonista de su aprendizaje, lo que va a permitir al individuo conocer sus capacidades y limitaciones, y por tanto tendrán que ser capaces de aprender a aprender. Por otro lado, también creía que la educación debe estar centrada en la vida cotidiana, y que los estudiantes aprendan mediante la participación en actividades relacionadas con este aspecto. Creía, al igual que muchos y muchas, que la educación era una herramienta que permite el cambio y mejora de la sociedad.

Froebel era un pedagogo alemán, discípulo de Rousseau y Pestalozzi, que además fue el precursor de la Escuela Nueva. Gracias a él surgió el primer modelo formalizado de la educación preescolar a mitad del siglo XIX. Froebel emplea el nombre de jardines de infancia

o Kindergarten desde una doble perspectiva. Por un lado, se refiere a la labor del docente junto al alumnado, pues compara la relación entre ambos agentes con la del jardinero o jardinera que cuida de sus plantas. Por otro lado, hace referencia al lugar en el que debe desarrollarse la educación. Llega incluso a desarrollar una serie de ideas arquitectónicas de cómo deben estar organizadas las escuelas infantiles, donde los patios de recreo y las aulas tienen un alto nivel pedagógico.

Froebel era un fiel defensor de la naturaleza, de que los niños y niñas debían de aprender al aire libre, en ambientes donde pudieran jugar, manipular y experimentar. Al igual que la princesa Bella, protagonista de la Bella y la Bestia, busca salir al mundo y vivir nuevas experiencias, Froebel persigue lo mismo para su alumnado. Así como indican Carmona Buendía y Valero Ramos (2015), Froebel en su libro *La Educación del Hombre* destaca aspectos como la importancia de la familia en el proceso educativo, pues afirma que la educación debe ser una extensión del hogar, por tanto, es imprescindible la presencia de los padres y las madres en el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus hijos e hijas. Hace referencia también a la importancia de tener en cuenta las características individuales del alumnado, así como que, el ambiente donde se lleva a cabo la educación respete la libertad de cada niño o niña. También considera fundamental las relaciones sociales y la cooperación, de ahí que el trabajo en grupo y que el docente sea un facilitador del aprendizaje y no un simple transmisor de conocimientos, favorezcan el desarrollo de los menores. Por último, cabe destacar que para Froebel el desarrollo creativo supone un aspecto valioso en la educación, y destacaba la importancia del arte y la música como medio para que el alumnado pueda expresar sus emociones y trabajar su creatividad.

Es a partir de la influencia de estos tres autores, que surge, como ya comentaba anteriormente, la «Escuela Nueva». Esta pedagogía fue creada a finales del siglo XIX y principios del XX, y fue el modelo que siguieron muchas escuelas europeas. Citando a Filho (1964), este movimiento se identifica por cuatro principios:

Respetar a las características del educador o reconocer que este debe disponer de libertad.  
Comprensión funcional de la educación desde una perspectiva individual y social.  
Comprender el aprendizaje simbólico en condiciones de vida social.  
Asumir las diferentes características individuales de cada persona.

Por otro lado, como recoge Marín (1976), la «*Liga Internacional de la Educación Nueva*» presenta siete principios que son la base de esta pedagogía progresista:

La finalidad del proceso educativo es preparar a los niños y a las niñas para conservar y aumentar la energía espiritual de los mismos.

Debe ser respetuosa con las individualidades de cada alumno o alumna.

Los estudios deben dar respuesta a las necesidades e intereses innatos de los menores.

Es importante tener en cuenta que cada edad tiene su carácter propio, y por tanto las disciplinas deben reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.

Se debe eliminar el egoísmo y se debe sustituir por la cooperación, y esto enseñará al alumnado a poner su individualidad al servicio del resto.

La coeducación se encarga de ofrecer un trato igualitario y una educación equitativa entre niños y niñas, permitiéndoles ser libres con el otro desde una visión saludable.

Esta educación enseña tanto a ser ciudadano como a ser humano.

Sin embargo, la «*Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas*» también se encargó de redactar treinta principios destinados a la correcta consecución de estas, principios que iban relacionados con: la organización, la vida física, la vida intelectual, la organización de los estudios, la educación social, artística y moral. Cabe destacar también la importancia que tuvieron grandes métodos en la Escuela Nueva, como es el caso del método Montessori o el método de Decroly, que asentaron unas bases en esta nueva etapa pedagógica y educativa.

María Montessori fue una pedagoga italiana de finales del siglo XIX y principios del XX, y ha sido una de las precursoras de la educación infantil tal y como la conocemos en la actualidad. Su modelo persigue el desarrollo de la personalidad del menor o la menor de una manera sencilla, pues a raíz de la interacción que tiene este con el entorno se consolida su personalidad. Montessori también recalca lo crucial de ayudarles a crecer felices, para que de esta manera se ajusten a la sociedad física y emocional, prestando importancia a la autodisciplina y al equilibrio, así como evitando la sobreprotección y la excesiva permisividad. Ayudar al alumnado a desarrollar su capacidad intelectual de manera plena es otro de los objetivos que persigue la pedagogía Montessori, y para conseguirlo podemos encontrar diferentes formas, como por ejemplo dejarles ser activos, que aprendan de la realidad que les rodea y que estén motivados. Al igual que Froebel, Montessori busca el aprendizaje a través del entorno y del juego, ya que este consiste en una actividad agradable, con una finalidad, de manera voluntaria y que ha sido escogida por el menor de manera espontánea.

María Montessori agregaba que el juego solo satisface una parte de la naturaleza del infante, mientras que el trabajo lo complementa y proporciona una satisfacción total. Sin embargo, en este contexto, el término de «trabajo» que emplea la autora es un sinónimo de «juego», ya que consideraba que el juego estructurado era una actividad que beneficia su desarrollo. Como la metodología Montessori fomenta la independencia, recalca la importancia de crear un espacio en el aula al que denominó «*Ejercicios de la vida diaria*», donde el alumnado conjuntamente realiza actividades sencillas y cotidianas propias de la vida adulta, lo que en la actualidad

conocemos como «juego simbólico», y que debe ser implementado tanto en la escuela como en casa por parte de los padres y las madres. Para seguir trabajando la independencia, Montessori diseñó las aulas con muebles y utensilios accesibles para el alumnado, de esta manera puedan hacer uso de sus materiales sin necesidad de una persona adulta.

Por otro lado, nos encontramos con Ovide Decroly, un médico, psicólogo, pedagogo y docente de Bélgica, presente entre los siglos XIX y el siglo XX. El autor afirma que la educación debe tener como objetivo la preparación de las infancias para la vida individual y social. Esta metodología se basa en la observación de los intereses y necesidades individuales de cada niño o niña, así como en su capacidad natural para aprender a través de la exploración y la experimentación. Decroly habla de las ideas asociadas, que son métodos educativos que tienen como finalidad dos puntos:

El conocimiento individual del niño o la niña para reconocer sus necesidades: el autor afirma que las necesidades básicas de los menores son la necesidad de comer, respirar y la limpieza; necesidad de defenderse de los peligros y luchar contra la intemperie; necesidad de trabajar y actuar de manera solidaria y mejorarse; y la necesidad de la luz, reposo, solidaridad y asociación.

El conocimiento del medio: este punto tiene como objetivo ofrecer los conocimientos sobre el mundo que les rodea, ya sea del entorno próximo como puede ser la familia, o lejano como el espacio exterior.

Decroly emplea los centros de interés, que sirven para satisfacer todas las necesidades comentadas anteriormente del alumnado. Para ello, se centra en tres disciplinas escolares, que son:

- Observación: Son ejercicios cuyo objetivo es poner a los niños y niñas en contacto directo con los objetos, los seres, los hechos y los acontecimientos.
- Asociación: Estos son los ejercicios que se llevarán a cabo una vez se hayan adquirido los de observación. Dubreuq- Chopix y Fortuny (1999) afirman que esta asociación sirve para trabajar la coordinación de las ideas y la relación de los conocimientos que se han ido adquiriendo por medio de la observación.
- Expresión: Sus ejercicios permiten al menor sentirse libre para desarrollar sus propias ideas. Estas se dividen en expresión concreta que plasma los conocimientos individuales y propios del niño o la niña, y la expresión abstracta que va relacionado con el lenguaje escrito, las matemáticas e incluso la música.

Como podemos observar, para Decroly, al igual que con los autores anteriores, el juego es la base de su metodología, pues este debe ser activo y lúdico, con el objetivo de que permita experimentar y descubrir de manera individual el mundo. Además, el aprendizaje debe ser

motivador y relevante para el niño o la niña, de manera que puedan sentirse interesados y comprometidos con su proceso de enseñanza – aprendizaje.

Cabe destacar también a Rosa y Carolina Agazzi, dos figuras que también poseen un gran papel en el ámbito de la educación infantil. Formularon su metodología a principios del siglo XX, mientras trabajaban en el asilo de Mompiano, Brescia, con menores hasta los 6 años de edad. Este método, al igual que los anteriores, se basa en la idea de que el infante debe ser el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Son las autoras quienes recogen:

Método basado en respetar la espontaneidad y la libertad del niño a través de un trabajo independiente, donde los contenidos han de ser presentados mediante actividades de la vida cotidiana creando un ambiente de responsabilidad, favoreciendo en la autonomía, seguridad y autoestima; resaltándose que la basada en la libertad beneficia al desarrollo del niño, fortaleciendo el pensamiento intelectual, la psicomotricidad a través de diversas actividades realizadas en el hogar basándose en la libertad, naturalidad, creatividad y experiencia personal facilitando la comunicación entre los niños y la educadora para que el ambiente enriquecedor contribuya al aprendizaje. (Agazzi, 1926, p. 84)

Al igual que Montessori, en este método el ambiente del aula tiene que ser acogedor, con el objetivo de que surjan relaciones de cariño y afecto, similar al del hogar o la familia. Los aportes más importantes de las Hermanas Agazzi van vinculados a la libertad, donde la enseñanza tiene la labor de favorecer la toma de decisiones, así como fomentar y apoyar al niño o niña a actuar desde la libertad. El trabajo independiente también va altamente relacionado con el punto anterior, pues en el aula debe promoverse la libertad para que el menor actúe de manera independiente y autónoma, de forma que aprenda a ser capaz de tomar sus propias decisiones. De este modo, también se le da mucha importancia a la responsabilidad, para que el alumno o la alumna muestre su independencia y cumplimiento de lo que se le ha pedido; y la seguridad, que es un aspecto que se fortalece con lo anterior comentando, y que es esencial que se trabaje dentro del aula por medio de una relación afectiva. Según las autoras, estos aspectos permiten que la autoestima del alumnado se vea fortalecida durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Rosa y Carolina Agazzi, al igual que María Montessori, hablan de lo fundamental de realizar actividades propias de la vida diaria dentro del aula, mediante un aprendizaje desarrollado por la convivencia en el medio. Para ello, se deben realizar actividades cotidianas provenientes del hogar, haciendo uso de los objetos y del espacio, para destacar su valor pedagógico. Esta metodología se basa en tres principios fundamentales:

El principio de la educación sensorial: busca que los niños y las niñas experimenten con los cinco sentidos, para que puedan conocer el mundo que les rodea.

El principio de instrucción intelectual: busca que el alumnado participe activamente en su propio aprendizaje, a través de la observación, experimentación y exploración, así como que exploración del mundo.

El principio de la educación moral: busca desarrollar valores y actitudes éticas en los pequeños y pequeñas.

Antes de atravesar los pirineos y arribar en la península ibérica, antes incluso de navegar hacia esos pedazos de rocas volcánicas que resisten en medio del Atlántico, nos resulta interesar, para imaginar una propuesta basada en la tradición oral, en la palabra, que sitúe a las infancias como protagonistas y las conecte con la memoria, con el testimonio y desde el principio, les otorgue el espacio para convivir en igualdad escribiendo con sus primeras palabras otro mundo posible, esbozar una síntesis de lo que este viaje por el naturalismo pedagógico y la escuela nueva nos puede ofrecer, a pesar de sus contradicciones: Una educación negativa que oriente el desarrollo del niño a la identificación de los prejuicios puede servirnos de prólogo para introducir a las infancias en el análisis de los micromachismos.

Los planteamientos froebelianos en relación con las canciones maternas nos invita a imaginar cómo vincular la tradición oral de las abuelas con los cuentos clásicos como un viaje por la memoria de los saberes incalculables que nos cuenten el cuento de las mujeres y de los hombres a lo largo de los tiempos. Su evolución muestra el esfuerzo y las dificultades que conlleva construir la igualdad en un mundo inarmónico. La creación de espacios de confianza, de climas de escucha, de ambientes de hospitalidad que propone Montessori nos susurra una arquitectura escolar en la que participe el alumnado para tornar el aula en una comunidad, en un hogar como preámbulo a los planteamientos de Dewey para la educación en y por la democracia.

La espontaneidad que subrayan las hermanas Agazzi nos señala como la oralidad, propia del humano, no precisa más que de un espacio de confianza y escucha, que el niño o la niña tiene todo lo que necesita para escuchar, narrar, aprender e inventar historias, también para pensarlas e interpretarlas, también para conversar sobre las mismas y descubrir en las mismas patrones conductuales a evitar o a imitar. Partir de historias familiares, comunitarias, de la tradición popular, vincula el contexto con el aprendizaje generando vínculos que se amplían cuando se conjuga la literatura infantil y juvenil de carácter universal, aquí Decroly nos inspira a funcionar el desarrollo personal con el comunitario a través de las historias.

No podemos olvidar, como una intuición pestalociana, la importancia de la naturaleza para poner un contrapeso a la tecnologización de la educación y, por ejemplo, en el caso de Canarias, con las nuevas apuestas curriculares que permiten y favorecen la introducción de las pantallas en la educación temprana. En el fondo, como hiciera Rousseau en su táctica vuelta a la

naturaleza, del mismo modo el retorno que proponemos a la oralidad, a la tradición, a los cuentos de nuestras abuelas es una celada para proyectar una manera de mirar la igualdad poniendo en el centro de la narración al alumnado que será la ciudadanía que viene.

## 2.1. EL AMANECER DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA.

Otro movimiento filosófico y pedagógico que es importante destacar es el krausismo, que apareció en España durante el siglo XIX bajo la influencia del filósofo alemán Karl Christian Friedrich Krause. En nuestro país, este movimiento se hace visible gracias a Sanz del Río, quien vivía en Heidelberg en 1844, y que, tras su vuelta a España, y viendo los buenos resultados del krausismo, decidió incluir esta filosofía en su cátedra. Este movimiento mantiene una estrecha relación con la religión, el derecho y la educación. Sin embargo, el krausismo españolizado tomará fuerza y se expandirá en mayor medida gracias a Giner de los Ríos, discípulo de Sanz del Río. Este movimiento defendía la unidad del ser humano y su relación con la naturaleza y el universo, afirmando que todas las personas somos responsables de la realidad, y debemos actuar de manera que se favorezca un bien común.

La filosofía pedagógica del krausismo, la cual es destacablemente educadora, define este proceso como el perfeccionamiento de la Humanidad, de las distintas asociaciones y de los individuos. Consideraba este movimiento que, por medio de la educación, era posible realizar un cambio social y cultural en el país. Afirma Esteban (1985), que este movimiento apuesta por una educación integral, al igual que la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que será su sucesora, y que estaría libre de intereses religiosos, filosóficos o partidos políticos; y, por lo contrario, se basaría en la libertad, en la ciencia y donde el docente sería el único responsable de su práctica. Para Giner, una educación y enseñanza basada en la libertad, permitirá gozar de esta siempre que exista el éxito de un régimen ético – jurídico en la vida social de las personas, y por tanto el Estado debe actuar mediante normas de contenido humano. Cabe destacar que este movimiento también apostaba por los principios éticos universales, promoviendo la igualdad, la justicia social o la solidaridad, entre otros.

La presencia del krausismo provocó una multiplicación de los círculos de estudios, conferencias dominicales, especialmente destinadas a las mujeres, seminarios, instituciones educativas, etc. Gracias a Giner se llevaron a cabo diversas reformas educativas en el país, y este movimiento comenzó a ser bastante conocido. Sin embargo, como afirma Calvo (1978), el krausismo no daba respuesta a muchas situaciones reales y urgentes que sucedían en España durante ese periodo. Afirma este autor en su escrito *Luces y sombras del krausismo español*:

Ellos tuvieron clara conciencia de que la educación condiciona el cambio social, pero tuvieron mucho menos presente la concomitancia de cambio entre los factores sociales

y culturales y olvidaron prácticamente la incidencia que todo cambio social tiene sobre la cultura y sobre el sistema educativo. (1978, p.59)

Por otro lado, esta corriente filosófica defiende la educación de párvulos proclamada por Froebel, lo que convierte a este autor, como afirma Giner de los Ríos (1885), en el transmisor entre la pedagogía krausista y la de la Institución de Libre Enseñanza, entonces, cabe preguntarse, ¿cuándo aparece esta educación de párvulos en nuestro país?

En España, la Educación Infantil inició bajo el nombre de escuela de párvulos. El nacimiento de la primera estaba altamente relacionado a la situación política de la época, siguiendo las ideas de su fundador, D. Pablo Montesino. La educación en España estaba sufriendo un proceso de modificación que tomaría forma con las reformas educativas del Rey Carlos III, a finales del siglo XVIII, y con la aparición de la Ley Moyano del año 1857.

Montesino, que por sus ideas y creencias tuvo que escapar a Inglaterra, comenzó a interesarse por la educación durante ese periodo de su vida y a formarse en materia educativa. Con mucha influencia de la educación británica, desarrolla su obra principal a la que denominó *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Y tras su regreso a España en el año 1833, se convirtió en el predicador de nuevas tendencias pedagógicas europeas y fue nombrado miembro de la Comisión Central, cuya labor era la formación de un plan de instrucción primaria.

Más adelante se formó una Junta de Señoras por orden de la Junta directiva, que tendría como objetivo la dirección, el cuidado y la inspección de las escuelas de párvulos, así como de las niñas y las adultas. Tuvo grandes resultados, y su mayor éxito fue la fundación de la primera escuela de párvulos de España: la escuela de Virio, que abrió sus puertas en octubre de 1838 con el carácter de Escuela Normal. Tras este momento, la Junta de sociedad declaró la necesidad de unas instrucciones para la organización y funcionamiento de estas escuelas, y es aquí donde el «*Manual para los maestros de escuelas de párvulos*» de Montesino ofrecía principios de la educación que eran útiles también para las madres, directoras de las escuelas privadas e incluso a los educadores de la educación primaria.

Muchos estudios describen que la educación infantil mediante las escuelas de párvulos evolucionó en dos fases históricas. La primera de las fases de desarrollo transcurre entre los años 1838 – 1850, cuando la Sociedad, con el objetivo de propagar la educación tras la creación de la escuela de Virio, fundó cuatro escuelas más en Madrid. Sin embargo, la Sociedad comenzó a tener dificultades económicas y en el 1849, fue el Ayuntamiento quien tuvo que hacerse cargo de estas escuelas, y en 1850 se disuelve por completo la Sociedad, pero cuando esto sucedió, el Estado aún no se había implicado en la labor educativa, por lo que con el Plan de Instrucción Primaria del año 1838 solo recogía la utilidad de estas escuelas infantiles.

Por otro lado, la segunda fase sucede entre el 1850 – 1900, y se llevan a cabo importantes cambios en relación con la educación de párvulos, pero no se da un gran incremento de la creación de escuelas, pues en el 1850 existían un total de 41 Escuelas Públicas y 54 Escuelas Privadas, y en el año 1908, se habían incrementado a 458 las Escuelas Públicas y a 566 la Escuelas Privadas. También se introducen nuevos métodos de enseñanza siguiendo a Froebel, así como formación para los educadores de párvulos, que son el inicio de un profundo cambio de la educación infantil. La Ley Moyano ya reconocía la enseñanza primaria en tres niveles básicos: párvulos, elemental y superior; pero, sin embargo, solo recogía la recomendación de la educación de párvulos. Tras la muerte de Montesino, sus métodos fueron quedando desfasados, lo que suponía, según D. Pablo, en convertir a las escuelas de párvulos en ridículas farsas.

A partir de este momento, España comenzó a considerar la idea de renovar las escuelas, y sus métodos comenzaron a adquirir gran influencia de Froebel, basadas en los Kindergarten llevados a cabo en Alemania, que, junto a las ideas Krausistas, crearon una escuela para infantes más similar a la educación infantil que conocemos en la actualidad.

## 2.2. ENSEÑANZAS SILENCIADAS: EL MICRORRELATO DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER ESPAÑOLA.

Una vez asentadas las bases de la educación infantil, debemos tratar la educación de las mujeres en España, pues será el punto de partida necesario para tratar la Igualdad de Género con el alumnado de esta etapa educativa.

En España, la incorporación de la mujer al ámbito educativo resultó ser completamente diferente a la de los hombres. Muchos autores, como es el caso de Rousseau o Condorcet, afirmaban que la instrucción debía ser igualitaria tanto para los niños como para las niñas, aunque la realidad es otra muy distinta. La educación de las mujeres sucedía en la esfera privada, en un espacio de subordinación en el que se encargaban de crear una falsa idea de que en el hogar era el único lugar donde podrían estar seguras. En el año 1814 se lleva a cabo una reforma de la educación femenina, en la que se recoge que las escuelas públicas deben enseñar a las niñas a leer y a escribir, y a las más adultas labores y habilidades consideradas propias de su sexo, sin embargo, este proyecto no llegó a aprobarse nunca, pues Fernando VII afirmaba que las escuelas de las niñas eran perfectas tal y como estaban, es decir, con una educación escasa y sexista. Para el momento, lo único que justificaba la educación de la mujer era la preparación para ser buenas esposas, amas de casa y madres, que fueran capaces de transmitir ciertos valores político – sociales a sus hijos e hijas. En el año 1822 se redacta en el Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza que las mujeres no podrán acudir a la misma escuela que a los hombres, que las chicas seguirán el mismo sistema y plan educativo que los niños y que por la tarde, las niñas mayores realizan labores femeninas, mientras que las más

pequeñas seguirán con su educación en la literatura. Para el año 1880, la educación obligatoria contaba con un 68,09% de niñas matriculadas, sin embargo, muchas familias no las llevaban a las escuelas, pues afirmaban que debían ayudar a sus madres en las tareas domésticas, aparte de encontrar inútil su educación. Fue entre los años 1920 – 1940 que surgió una gran subida de la alfabetización de las mujeres, pues la educación durante la Dictadura de Primo de Rivera buscaba terminar con el analfabetismo. En cuanto a la enseñanza secundaria, sabemos que en el año 1900 la matrícula femenina en bachillerato era prácticamente inexistente. Con relación a las universidades, la matriculación de las mujeres comenzó a ser notable entre los años 1872 y 1910, con un total de 53 universitarias, lo cual sigue siendo una cantidad ínfima en comparación a la cantidad de hombres. Sin embargo, muchas de ellas no terminaban sus estudios, pues la finalización de la carrera y la obtención de un título universitario no les permitía gozar de los mismos privilegios que los hombres y no podían optar a un buen puesto de trabajo.

Por otro lado, el papel de las mujeres como maestras también se vio afectado por la sociedad patriarcal y sexista. En el año 1847 se crea una normativa que recoge que el sueldo de las maestras será de una tercera parte menos que el sueldo de los maestros. Fue en el año 1883 que el Rey Alfonso XII firmaría una ley en la que se ponía en manifiesto que las mujeres docentes cobrarán lo mismo que los hombres. Pero, aunque todo ello supusiera un pequeño avance, seguía existiendo otra problemática, pues para la época, los medios por los cuales las mujeres podían formarse como maestras eran prácticamente inexistentes, sólo contaban con una escuela de Maestras fundada en el año 1847 en Pamplona.

Es en el año 1970, durante la Dictadura Franquista, que comienza a ser una realidad la coeducación, persiguiendo una educación igualitaria entre niños y niñas. Pero, aunque este fuera el objetivo sobre el papel, sucedía algo muy diferente dentro de las aulas. Se estaba luchando contra las desigualdades de género desde un punto de vista sexista, pues la educación de los hombres aún seguía siendo una prioridad. La utilización del lenguaje inclusivo era inexistente y los recursos materiales, como era el caso de los libros de texto, olvidaban por completo a las mujeres en la historia.

Aunque en la actualidad la educación de las mujeres sea equitativa a la de los hombres, lo cierto es que su historia sigue siendo prácticamente inexistente, pues olvidamos estudiar a las mujeres escritoras, pintoras, inventoras, científicas, filósofas, etc.

## 2.3. MORALEJAS SOBRE EDUCACIÓN E IGUALDAD DE GÉNERO.

### 2.3.1. LA ODISEA DE LA IGUALDAD EN EDUCACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA.

La importancia de la igualdad entre hombres y mujeres es relativamente nueva, por ello nos podemos dar cuenta de que, a nivel de leyes o recomendaciones, las primeras que le dan bastante importancia a esta materia son de inicios del S.XXI, pues hasta el momento, el trato era bastante pequeño y casi inservible.

En el año 2006, el parlamento europeo y el consejo publicaron una serie de recomendaciones destinadas a las competencias claves que debe tener el aprendizaje. En este, se habla de que la educación debe estar destinada a aprender los valores sociales y cívicos, donde se incluye el respeto, la tolerancia y la igualdad. En materia de igualdad de género específicamente, se habla de que las Directrices para el empleo garanticen la igualdad y la perspectiva de género en todas las acciones, fomentando la no discriminación entre hombres y mujeres.

En el año 2017, la Comisión Europea hizo público un documento tras la reunión de dirigentes en Gotemburgo el 17 de noviembre de 2017, las aportaciones de esta con el objetivo de reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura. En este, se reconoce que Europa debe hacer frente a una serie de cambios clave con el objetivo de mejorar la sociedad de nuestros países. Entre esos cambios, se habla de la importancia de reducir las desigualdades, haciendo especial énfasis a las desigualdades debido a las razones de género. Se habla también de la igualdad como un valor fundamental que forma parte de la identidad europea, y mediante la educación, la cultura y el deporte podemos promover una ciudadanía activa y con buenos valores a las futuras generaciones, con el fin de reforzar el sentimiento de identidad europeo.

Más adelante, en el año 2018, el consejo volvió a hacer públicas más recomendaciones dirigidas a la educación de los países europeos, donde además hablan de la agenda 2030. En estas recomendaciones, destacan la presencia de la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la cual, mediante la educación, busca promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz y no violencia, entre otros. Por otro lado, se comenta sobre las competencias ciudadanas, específicamente en los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales, donde se habla de los derechos humanos como base de la democracia, y que, por tanto, es necesario el apoyo a la diversidad social y cultural, a la igualdad de género, a la no violencia, etc. Para desarrollar estas competencias, el consejo propone especial atención a una serie de aspectos, en los que se busca fomentar los conocimientos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas a las chicas y a las mujeres jóvenes, con el objetivo de que aumente su presencia en estas carreras consideradas de ciencias.

El año 2020, se presentó una estrategia de igualdad de género 2020 – 2025, la cual establece una serie de acciones a llevar a cabo durante los 5 años propuestos, así como que la Comisión incluya una perspectiva de igualdad en todas las áreas de la política de la Unión Europea. Con esta estrategia se persigue impulsar la igualdad de género y generar nuevos objetivos políticos, y mediante esta, la Comisión busca lograr la igualdad de género y erradicar la violencia sexista, la discriminación de sexos y la desigualdad entre las mujeres y los hombres. Su objetivo es que, en Europa, las mujeres y los hombres sean libres de escoger su camino y con la misma igualdad de oportunidades. Entre sus principios clave, se busca la incorporación de la perspectiva de género en todos los aspectos políticos y procesos de la UE, lo que permitirá una respuesta adecuada a las necesidades y maximizar el potencial de los hombres y las mujeres, así como de los niños y las niñas, intentando, de esta manera, cumplir con su objetivo de una sociedad igualitaria.

Las acciones claves que se plantean en esta estrategia van relacionadas con la eliminación de la violencia de género y los estereotipos asignados a ambos sexos, prosperar en una economía con igualdad de género y liderar y participar por igual en toda la sociedad. Este mismo año, la Comisión Europea habló sobre la consecución del Espacio Europeo de Educación hasta el año 2025 en Bruselas. En este documento se comenta que el Espacio Europeo de Educación se desarrollará de manera conjunta con la Agenda de Capacidades para Europa, la política en materia de educación y formación profesional, el Espacio Europeo de Investigación y la Estrategia para la Igualdad de Género 2020 – 2025, comentada anteriormente, permitirán una mejora en la transición del colegio o instituto a estudios superiores, al mundo laboral y promover la cultura de igualdad de género. Este documento tiene un apartado llamado *inclusión e igualdad de género*, en el que se reconoce que las desigualdades no se han conseguido reducir, y por tanto se persigue ofrecer una educación que trate a los niños y a las niñas por igual, con el mismo respeto y ofreciéndole las mismas condiciones para promover una cultura de igualdad de género, donde las conductas sexistas y el acoso sea castigados y erradicado, así como eliminar todos aquellos roles y estereotipos que se han asignado a lo largo de los años, en especial a los relacionados con las carreras y ámbitos educativos. Se proponen también una serie de iniciativas (Comisión Europea, 2020), entre las que podemos encontrar:

Los gobiernos deben promover la igualdad de género en todos los ámbitos educativos y de formación, permitiendo el acceso a una educación de calidad independientemente del sexo de la persona.

Generar una nueva agenda para la transformación de la educación superior, la cual persigue el equilibrio entre hombres y mujeres en las carreras y la elección de estudios, así como incluir una dimensión de igualdad de género en las universidades.

Se proponen también unas pautas de actuación de la igualdad de género en la formación y en la educación, orientadas al desarrollo de procesos educativos con perspectiva de género.

Podemos darnos cuenta de esta manera que, en el marco europeo, la igualdad de género es un objetivo bastante presente desde los últimos años, y que todos los países de manera conjunta intentan perseguir. Afirman, además, que la educación es un medio esencial para conseguir este objetivo, de manera que desde la infancia se las eduque en valores relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres, en perspectiva de género, y la eliminación de la violencia de género y sexista.

### 2.3.2. EL ROMANCERO DE LAS LEYES ESPAÑOLAS EN MATERIA DE IGUALDAD DE GÉNERO.

Desde el año 1970 hasta la actualidad, España se ha visto sometida a numerosas reformas en la educación, lo que supone un total de 8 leyes educativas que han entrado en vigor en nuestro país durante estos años. Sin embargo, la igualdad de género en el ámbito educativo es un aspecto relativamente novedoso para tratar dentro de las escuelas. Por ello, he realizado una breve revisión de estas, con el objetivo de contemplar y detallar la importancia que la enseñanza ofrecía con relación a la igualdad, especialmente en Educación Infantil.

La Ley General de Educación (LGE) entró en vigor en el año 1970, durante la Dictadura Franquista. En ella se recoge en las disposiciones transitorias que las mujeres comenzarán a tener, dentro de las escuelas, asignaturas relacionadas con la Educación Física y el Deporte, lo cual hasta el momento no les estaba permitido. Se comenta también la obligación de todas aquellas empresas, que requieran el trabajo de la mujer, a contribuir en la creación y sostenimiento de Centros de Educación Preescolar para los hijos e hijas de estas.

La LODE surte efecto en 1985, bajo el mandato de Felipe González, representante del Partido Socialista Obrero Español. Es la primera ley que comienza a nombrar la igualdad de género como tal. Pues, en el artículo segundo de la misma, se recoge que, la actividad educativa, debe perseguir diferentes fines, entre los que podemos encontrar la igualdad entre hombres y mujeres. Más adelante, en el artículo treinta y uno, se afirma que el Consejo Escolar del Estado debe estar representado, entre muchos, por las organizaciones de mujeres y el Instituto de la Mujer. Por otro lado, en el artículo treinta y dos se recoge que el Consejo Escolar del Estado debe ser consultado para las disposiciones que se desarrollen en materia de igualdad entre hombres y mujeres en la educación, y en el artículo treinta y tres se afirma que será esta institución la que elaborará un informe sobre el sistema educativo, en el que se recogerá de las medidas para la prevención de la violencia y el fomento de la igualdad en las Administraciones educativas. Por último, en el artículo treinta y cinco, la ley afirma que el Consejo Escolar del centro designará una persona que fomente la igualdad real y efectiva de mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género.

En el año 1990 entra en vigor la LOGSE, por parte del Partido Socialista Obrero Español. Esta comienza hablando de que el objetivo fundamental es ofrecer a los niños y niñas, independientemente de su sexo, una formación plena. Se habla de la igualdad de todos los españoles ante el contenido referido al derecho a la educación, al igual que de la educación como medio para avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad por diferentes aspectos, entre ellos el sexo del individuo, así como ofrecer a todos los jóvenes españoles, independientemente de su sexo, una educación básica que les permita su incorporación a la vida activa o la realización de estudios superiores. Por otro lado, el artículo dos vuelve a destacar la importancia de la igualdad de derechos entre los sexos y el rechazo a la discriminación y, por otro lado, en el artículo cincuenta y siete se recoge que la elaboración de materiales didácticos se desarrollará con el objetivo de superar todo tipo de estereotipos discriminatorios, como es el caso de la desigualdad de derechos entre sexos.

La LOPEG aparece en España en el año 1995, aún bajo el mandato de Felipe González y el PSOE. Sin embargo, esta no trata ningún aspecto específico relacionado con la igualdad entre hombres y mujeres. Por otro lado, sí que hace referencia en su redacción a ambos sexos en múltiples ocasiones, utilizando un lenguaje inclusivo, como, por ejemplo, el uso de «alumnos y alumnas», o haciendo uso de palabras que engloban ambos sexos como «profesorado», «alumnado» o «familias».

La LOCE surte efecto en el año 2002, por obra de José María Aznar, el presidente del gobierno para el momento, y el Partido Popular. Esta habla de la importancia de garantizar las condiciones básicas de igualdad en relación con la educación. En el artículo uno de la misma, se comenta que los principios de calidad educativa irán, entre muchos aspectos, en la capacidad de transmitir valores que favorezcan a la mejora de las sociedades y a la igualdad de derechos entre los sexos. Por otro lado, en el artículo ciento cuatro, en el que se recogen las competencias de la educación, se habla de que la Alta Inspección será la encargada de velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en materia de educación.

Es a partir de la LOE, la cual entra en vigor en el año 2006, que la igualdad de género comienza a tener mayor repercusión dentro del ámbito educativo. Esta ley fue propuesta por el Partido Socialista Obrero Español, y el presidente del gobierno, Zapatero. Esta afirma que entre los fines de la educación nos encontramos con la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo – sexual y la valoración crítica de las desigualdades, con el objetivo de superar los comportamientos sexistas. En los artículos de esta ley podemos ver como se comienza a dar mucha más importancia a la igualdad entre hombres y mujeres, pues se destaca en numerosas ocasiones la importancia del respeto, la libertad y la igualdad de derechos y oportunidades entre ambos sexos. En los principios y fines de la educación propuesta por esta ley se nos presentan diferentes puntos a tratar para desarrollar una educación libre de sexismo y discriminaciones. Aunque la ley detalla la igualdad entre ambos

sexos durante todos los niveles educativos, voy a nombrar lo que se recoge en la etapa de Educación Infantil. Cabe destacar que esta es la primera ley que lleva a tratar la igualdad dentro de las aulas de Educación Infantil, pues uno de los objetivos propios de esta etapa consiste en promover y desarrollar normas sociales que promuevan la igualdad de género. Esta ley también hace referencia a la inclusión de la Educación en Valores cívicos y éticos, que tratarán de nuevo la igualdad.

La LOMCE aparece en el año 2013, bajo el mandato del Partido Popular. En esta se comienza hablando de que un sistema educativo de calidad, inclusivo e integrador garantiza la igualdad de oportunidades y posibilitar que todo el alumnado desarrolle al máximo sus potencialidades. En líneas generales, es muy similar a la LOE con relación a la igualdad de género, pues busca fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, dentro de las aulas, eliminar cualquier atisbo de discriminación y la prevención de la violencia de género. Aunque estos aspectos se mencionan a lo largo de la ley con frecuencia, el artículo ciento veinticuatro que recoge las normas de organización, funcionamiento y convivencia afirma que se llevara a cabo una resolución de conflictos pacífica en la que se ponga especial atención a estos aspectos, y que todas aquellas conductas que atenten contra miembros de la comunidad educativa generando una discriminación u acosos por diferentes aspectos, entre ellos el género, serán gravemente sancionados mediante la expulsión, temporal o definitiva, del centro educativo. Por otro lado, esta ley no hace referencia a ningún aspecto de la igualdad de género en relación con la Educación Infantil.

La actual ley educativa entra en vigor en el año 2020, propuesta por el Partido Socialista Obrero Español, es la LOMLOE. En esta se afirma que se adopta un enfoque de igualdad de género mediante la coeducación, fomentando en todas las etapas educativas el aprendizaje de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo – sexual, siempre adaptado al nivel madurativo del alumnado. Esta ley vuelve a presentar grandes similitudes que las dos anteriores, pues persiguen un objetivo común en relación con la igualdad de género. En el artículo ciento cincuenta y tres se recogen los principios de actuación de la inspección educativa, que busca evitar las conductas que puedan generar discriminación por diversos aspectos, entre ellos el género. En la disposición final primera se recoge que una persona del Consejo Escolar será la encargada de fomentar la igualdad real y prevenir la violencia de género en el centro, así como hacer un seguimiento de los posibles casos. Por otro lado, con relación a la Educación Infantil, esta ley añade un nuevo apartado que busca promover, aplicar y desarrollar normas sociales con el objetivo de promover la igualdad entre hombres y mujeres.

### 2.3.3. EL MITO DE LA IGUALDAD EN LAS LEYES EDUCATIVAS DE CANARIAS.

Por otro lado, en Canarias se cuenta con diferentes leyes autonómicas destinadas a la mejora en materia de igualdad de género. La primera de estas es la Ley 16/2003, de 8 abril, de Prevención y Protección Integral de las Mujeres contra la Violencia de Género (BOC nº.86, de 7 de mayo), la cual persigue la prevención y protección de manera íntegra de las mujeres contra la violencia de género por parte del sistema canario, mediante una serie de actividades, servicios y prestaciones. Esta ley también persigue la distribución de una serie de competencias entre las distintas administraciones públicas, en colaboración con los órganos del gobierno del Poder Judicial y el Ministerio fiscal, relacionadas con el objetivo de esta.

Más adelante, en el año 2010 se publicó la Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres. Esta busca hacer real y efectivo el derecho de igualdad de oportunidades y de trato, con el objetivo de conseguir una sociedad más democrática, solidaria, justa e igualitaria entre hombres y mujeres, tanto en el ámbito público como en el ámbito privado. La ley se llevará a cabo en la Administración autonómica de Canarias, en las entidades de la Administración local, en las universidades públicas y privadas, y en las instituciones privadas que tengan colaboración con las administraciones públicas. Sin embargo, esta ley será aplicable a todas las personas físicas y jurídicas. A diferencia de la ley anterior, esta tiene una estrecha relación con el ámbito educativo. En el Título II, Capítulo I de la ley, se nos presenta la igualdad en la educación, comenzando por la enseñanza no universitaria y, más adelante, con la universitaria. Me centraré específicamente en la primera de estas, pues hace referencia a la educación infantil. En primer lugar, se habla del principio de igualdad en la educación, apartado que recoge cómo las administraciones públicas y la Administración educativa emplean este principio, de manera que el profesorado y el alumnado lo lleven a cabo mediante medidas, programas, proyectos, etc. También se comenta que el Sistema Educativo Público incorporará protocolos de detección y prevención de violencia de género, de manera que la puedan erradicar. Por otro lado, se habla de la promoción de la igualdad de género en los centros educativos, pues la Administración educativa garantiza la puesta en marcha de diferentes proyectos con educativos que buscan la igualdad entre hombres y mujeres, y el reconocimiento de las situaciones de violencia de género, así como presentar una serie de actuaciones y actividades destinadas a solucionar los obstáculos y discriminaciones que impiden la igualdad entre ambos sexos. El currículo recogerá los siguientes objetivos coeducativos destinados a las diferentes etapas educativas:

La eliminación de prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo.  
Compartir el saber de las mujeres y su contribución al ámbito social e histórico.  
Enseñar conocimientos que permitan al alumnado hacerse cargo de sus necesidades relacionadas con el trabajo doméstico y cuidado de las personas.  
Prevenir la violencia contra las mujeres, por medio de métodos no violentos para resolver los conflictos.

Esta ley también recoge aspectos como los materiales curriculares, la formación del profesorado, los consejos escolares y la inspección educativa, que todos estos deben respetar la igualdad entre hombres y mujeres, velar por la prevención de la violencia de género y contribuir a la eliminación de los estereotipos asignados para ambos sexos.

En el año 2014 aparece otra ley destinada a la educación, la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, la cual recoge varios puntos relacionados con la igualdad de género. Por ejemplo, busca una educación basada en el respeto, la solidaridad y la igualdad, de manera que se pueda construir una cultura de paz en la que se evite la violencia y la igualdad entre hombres y mujeres sea efectiva; la consejería impulsará acciones destinadas a una educación en valores, como es el caso de la igualdad entre todos y todas, independientemente de su identidad sexual y de género; el currículo contribuirá a la superación de la desigualdad de género, con el fin de garantizar una igualdad real entre ambos sexo, así como apreciar la aportación de las mujeres en el desarrollo de la sociedad; también recogerá contenidos y actividades que promuevan la practica real y efectiva de la igualdad; y los centros docentes podrán organizar los grupos y las materias para adoptar medidas de atención a la diversidad y fomento de la igualdad. También presenta un plan de para la igualdad de género en el sistema educativo, en el que se afirma que el Gobierno deberá aprobar un plan para la igualdad de género en el sistema educativo y presentarlo ante el Parlamento, el cual debe incluir medidas para la igualdad en diferentes ámbitos educativos y medidas de prevención de violencia de género y discriminación. En general, la ley comenta también muchas veces la necesidad de una igualdad de oportunidades para todos y todas, la importancia de los valores, el respeto y la resolución de conflictos sin violencia dentro de las aulas y en el ámbito educativo.

La última ley publicada relacionada con estos aspectos es la Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales. Esta busca regular los principios, medidas y procedimientos destinados a garantizar los derechos de las personas físicas o jurídicas, independientemente de la situación personal o administrativa en la que se encuentre. En el ámbito educativo, se reconoce el deber de intervenir, de manera que todas las personas sean respetadas en el ámbito escolar y educativo, evitando las situaciones de discriminación y violencia que puedan surgir por el género o características sexuales. También se habla de los protocolos y planes de actuación, destinados a la atención educativa de la identidad, la expresión de género y la diversidad sexual

y, para ello, el Gobierno de Canarias elaborará e implementará un protocolo en los centros públicos destinados a estos aspectos comentados anteriormente. También se habla de diferentes principios, planes y contenidos educativos, mediante los cuales se pretende fomentar el respeto a la diversidad, evitar contenidos educativos discriminatorios, promover acciones que permitan detectar situaciones de violencia o discriminación y velar por entorno amable para la diversidad y el respeto, entre otros. Por último, en relación a la educación no universitaria se habla de acciones de formación y divulgación, medio por el cual, el Gobierno de Canarias debe incorporar la diversidad afectivo – sexual y de género en la formación y realizar acciones para fomentar el respeto y la no discriminación. Además, la Comunidad Autónoma de Canarias deberá participar en el diseño de un currículo de educación afectivo – sexual relacionado con la identidad y el género, así como una propuesta anual de formación destinada al personal docente, de administración o de servicios en materia de la diversidad afectiva comentada anteriormente, así como de género.

#### 2.4. LITERATURA INFANTIL, EDUCACIÓN Y GÉNERO.

La única manera que tenía Bella de descubrir el mundo exterior era mediante la lectura, y a veces nos olvidamos de lo importante que es la lectura infantil y todo lo que nos puede ofrecer.

La literatura infantil posee un alto contenido de aspectos positivos para el correcto desarrollo de las futuras ciudadanías. Mediante ellos, podemos tratar temas que sean de su interés, que además les permiten formar su pensamiento crítico, así como su capacidad de reflexión. Podemos tratar temas complicados e incluso tabús, como puede ser la muerte, o aspectos positivos como la autoestima y la amistad, que les ayuden a desarrollar su personalidad. Marón Macías (2010) presentó una serie de características propias de los cuentos infantiles que favorecen el desarrollo intelectual de los menores. Entre ellos encontramos:

El autoconocimiento: Los protagonistas de los cuentos infantiles son representados de diferentes maneras, con diferentes rasgos y actitudes con las que los niños y niñas se pueden sentir representados, lo que les permite llevar a cabo un mejor conocimiento de sí mismo.

Las emociones: Estos cuentos tratan los sentimientos y emociones que puedan experimentar en el día a día los más pequeños y pequeñas. Tratan también emociones más complejas, lo que les permite aprender a conocer sus sentimientos de manera más profunda, y saber cómo desarrollarlos y cómo convivir con ellos.

El humor: Este tiene un gran valor pedagógico en la literatura infantil, ya que sirve como medio para el desarrollo crítico de los niños y niñas. Este también los anima a seguir leyendo, fomentando la lectura y permitiendo observar el mundo que nos rodea desde un punto de vista diferente.

El juego con el lenguaje: Mediante los cuentos se puede trabajar y desarrollar el lenguaje de una manera más lúdica y llamativa. La literatura infantil hace uso de metáforas u oposiciones semánticas, que les permite aumentar las posibilidades expresivas. Los cuentos también favorecen el juego, ya que están escritos de manera que parezca una actividad lúdica y educativa.

Las percepciones: La literatura infantil narra historias con un alto nivel de potencia sensitiva, sonora y visual, lo que permite a los menores seguir las aventuras de los personajes, siendo partícipes de sus triunfos y alegrías.

Los cuentos infantiles son positivos para el desarrollo social y personal de los más pequeños y las más pequeñas, pues además despiertan su curiosidad e ingenio, trabajan la construcción de la memoria, mantienen la mente activa, desarrollan la imaginación y la creatividad, incluso les permiten trabajar la motricidad.

Los cuentos de hadas también tienen un gran valor en el proceso de maduración psicológica de quienes los leen. Afirma entonces Bettelheim (1995): “los cuentos de hadas tienen un gran significado psicológico para los niños a todas las edades y de ambos sexos, sin tener cuenta la edad y el sexo del héroe de la historia” (1995, p.22). Sin embargo, no podemos hablar de cuentos de hadas y feminismo sin mencionar a Angela Carter. Esta escritora y periodista, nacida en el año 1940 en Reino Unido, es conocida por su transformación de los cuentos tradicionales en historias feministas y libres de tabúes. Afirma Flecha García (2004) que la ficción y relatos de Angela Carter, tienen todos en común un declarado y convencido feminismo, que además se adapta al contexto socio- cultural que este enfoque tenía durante aquellos años, donde el feminismo comenzaba a ser una corriente filosófica y literaria. Sus cuentos e historias dejan de lado la figura masculina como el protagonista fuerte y heroico, e incluso en su obra *The Bloody Chamber* (1979), se le representa como una figura de muerte y no de salvación.

Flecha García (2004) nos comenta que los cuentos de hadas son las primeras representaciones de los papeles que adoptan las personas en la sociedad, destinando ciertos roles a los hombres y otros diferentes a las mujeres, que se adaptan a la realidad social aceptada años atrás. Por otro lado, Carter cree firmemente que los cuentos de hadas desempeñan un papel fundamental en el proceso madurativo de la población infantil, sin embargo, su contenido tradicional repercute en la conciencia de las niñas, generando en ellas un sentimiento de dependencia, con una personalidad incierta. Es por ello por lo que la autora considera necesario llevar a cabo una transformación de los cuentos de hadas, en los que se muestran valores que ofrezcan más posibilidades a las niñas para identificarse con los personajes femeninos. Es su libro *Cuentos de hadas* en el que presenta un libro que no está destinado a los niños, donde las protagonistas son jóvenes inteligentes, chicas malas, ancianas, ladronas o mujeres rastreras; en conclusión, una revolución total a la figura de la mujer ofrecida hasta el momento, donde debía ser la chica buena, dulce, amable, educada, guapa y arreglada; lo que no hacía más que perpetuar la figura femenina percibida por los hombres y la sociedad patriarcal.

#### 2.4.1. EDUCACIÓN FEMINISTA TEMPRANA A FUEGO LENTO. EL TESTIMONIO DE LAS ABUELAS.

Al igual que la literatura y el cuento, la oralidad juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el alumnado de Educación Infantil. En el currículo de esta etapa educativa, se habla de la importancia del uso oral y diferentes aspectos de este que hay que desarrollar. Esta práctica durante la Educación Infantil ayuda al desarrollo de habilidades de carácter lingüísticas y cognitivas, como por ejemplo la comprensión del lenguaje, trabajar la memoria, la creatividad y la imaginación, e incluso desarrollar el pensamiento crítico del alumnado. Arévalo Parra (2021) recoge que la oralidad permite hacer uso del lenguaje como medio para establecer diálogos y comunicaciones, que nos hacen partícipes dentro de un entorno cultural y social. Esto podemos relacionarlo con los autores comentados anteriormente de una manera bastante clara, pues la oralidad nos permite explorar y adaptarnos a los diferentes contextos, tanto próximos como lejanos, y van a ser un medio para facilitar el correcto desarrollo del alumnado de infantil. Otra ventaja que supone el trabajar la oralidad dentro de las aulas es que facilita el aprendizaje de otros idiomas, pues el alumnado es capaz de reproducir e imitar los sonidos y estructuras propias de los idiomas que escuchan, por lo que el aprendizaje de otras lenguas puede llegar a ser más efectivo.

Desde una perspectiva pedagógica, Suárez González (2014) afirma que esta práctica se caracteriza por el uso que se le da al lenguaje desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, la enseñanza de la oralidad como la relación entre el lenguaje y la construcción de significados, así como emplear estrategias y la práctica del lenguaje por parte del profesorado dentro del aula. Por otro lado, se habla del lenguaje oral en el aula desde las estrategias empleadas y la importancia de trabajar este aspecto desde la contextualización y la cotidianeidad. Para poder

llevar estos aspectos a cabo, Arévalo Parra (2021) dice que es esencial que se desarrollen acciones pedagógicas con alto nivel significativo dentro de las aulas, con objetivos claros que busquen crear espacios significativos y de interés para el alumnado. Lo comentaban los autores citados anteriormente, la importancia del entorno y el contexto, así como partir de los intereses individuales de cada alumno o alumna. Es fundamental establecer una relación entre el docente y el niño o la niña en la que se favorezca una interacción entre ambos agentes. Incluso, la relación entre iguales juega un papel muy importante, pues las interacciones les permiten desarrollar nuevas ideas que tendrán como resultado nuevas narraciones. Para Lamoroux (2010), la oralidad es un medio para fomentar la expresión, la participación y la interacción con el medio y el contexto, lo cuales son fundamentales trabajar con los más pequeños y pequeñas, pues es durante este periodo de sus vidas que comienzan a establecer relaciones con su contexto más próximo. Bigas Salvador (1996) afirma lo siguiente:

Cada situación, cada actividad propuesta por la maestra en el marco del aula, de la escuela o en las relaciones que se establezcan con instituciones externas, puede conllevar la realización de un discurso oral o escrito. La lengua es utilizada para distintas funciones y es en el ejercicio de estas funciones como se activan las formas lingüísticas adecuadas. (1996)

Por tanto, queda en claro que la oralidad tiene un fuerte valor pedagógico, y que podemos desarrollarlo en las aulas de muchísimas maneras. Está claro que la literatura infantil es un medio muy valioso para trabajar todos los aspectos relacionados con esta práctica educativa. Pero no es la única manera relacionada con los cuentos de trabajar el lenguaje oral. Los juegos de dramatización y las artes escénicas también fomentan todo lo comentado con anterioridad. Arévalo Parra (2021) afirma que este tipo de juego se percibe como un escenario lúdico que permite la interacción del alumnado, pues ellos y ellas, de manera libre, pueden escoger los diferentes papeles y personajes a los que van a interpretar. Montessori era partidaria de fomentar la libertad dentro del juego, y la espontaneidad de los niños y las niñas, y esta es una manera divertida y lúdica de llevarla a cabo. Además, estas situaciones de juego simbólico les permiten reproducir y conocer situaciones de la vida cotidiana, que Decroly destacaba su gran importancia y valor educativo. Mediante esta herramienta, el alumnado puede desarrollar el lenguaje de manera placentera, así como interiorizar conceptos y aprendizajes en diferentes áreas a través de la lengua oral. Por tanto, podemos emplear la literatura infantil como medio para fomentar este juego simbólico y trabajar la oralidad en el aula desde el juego y la actividad lúdica.

#### 2.4.2. LA NOVELA SENSIBLE DE LA PEDAGOGÍA.

Conocemos bien el papel de Rousseau respecto a la infancia. Sabemos que fue quien comenzó a darle importancia a esta etapa, cambiando por completo la imagen y concepción que se tenía de los infantes hasta el momento. Sin embargo, relacionándolo con el tema que nos concierne,

¿qué pensaba el autor sobre la educación de las niñas? Para dar respuesta a estas preguntas, debemos dirigirnos al año 1761 con la publicación de *Julia, o la Nueva Eloísa* y al 1762 con *Emilio, o De la educación*.

Rousseau presenta a Sofía en el libro V del *Emilio*, afirmando que el hombre no debe permanecer solo, y por eso creó a una compañera. Este autor afirma que cada sexo tiene un rol en la sociedad, que complementa al del otro, sin embargo, si analizamos un poco más lo que nos comenta, podemos ver que esto no se hace en condiciones de igualdad. Declara entonces que “los hombres dependen de las mujeres por sus deseos; las mujeres dependen de los hombres por sus deseos y sus necesidades” (p. 427). Plantea la idea de que, las mujeres, tienen una superioridad de talento ligada a su belleza y sutileza, y que la manera que tiene de dominar al hombre es mediante su obediencia. Presenta el rol de la mujer de la misma manera que se ha considerado a lo largo de los años bajo la mirada de una sociedad patriarcal, cuya única labor es cuidar del hogar, de su marido y de sus hijos e hijas, y cumplir con esto será lo único que pueda darle la satisfacción y el placer de llevar una vida feliz. Di Tullio y Smiraglia (2012) añaden que, además, la mujer debe ser una figura reservada y modesta, es decir, que se mantuviera más en la esfera privada mientras que su marido era la figura social de la familia.

Rousseau presenta que, el instinto de cuidado de la mujer hacia sus hijos e hijas es innato, algo natural y biológico de su sexo, mientras que, en los hombres, fue la razón, el corazón y el hábito de vivir juntos lo que trajo consigo el amor conyugal y parental. Al momento en el que surge la familia nuclear patriarcal lo denomina “*la edad dorada*”, donde las familias adquieren una división de los roles que tuvieron como consecuencia la subordinación de las mujeres.

Si antes hombres y mujeres experimentaban vidas casi idénticas, ahora éstas serán completamente distintas: las mujeres, sedentarias y volcadas al cuidado de sus hijos/as, dependen de los hombres para su subsistencia, perdiendo en un mismo acto su igualdad y su libertad (Tullio y Smiraglia, 2012, p. 231)

La otra protagonista de estas obras es Julia, que, junto a Sofía del *Emilio*, son dos mujeres distintas que podrían estar en busca de la emancipación y el autodescubrimiento. Por un lado, Sofía es representada como la concepción que tenía el autor de todas las mujeres pertenecientes a las pequeñas comunidades, que más adelante pasaría a convertirse, mediante la figura contradictoria de Julia, en Eloísa, una mujer perteneciente al S.XVIII que busca su propio redescubrimiento.

Una vez aclarada la concepción que Rousseau tenía sobre las figuras femeninas, comenzamos a dar respuesta a la idea del tipo de educación que, según él, debían recibir. Reconocía que las mujeres no tenían que ser condenadas a la ignorancia, por tanto, al igual que los hombres, recibirán educación. Sin embargo, esta enseñanza no sería la misma para ellos que para ellas. El autor reconocía que, en la primera infancia de las niñas, estas debían aprender a complacer

a los hombres, a ser útiles por y para ellos, a hacerse amar, estar bellas, ser fieles, etc. Tullio y Smiraglia (2012) afirman que, la educación debe evitar el peligro que supondría para las propias mujeres llevar a cabo un desarrollo de la ociosidad y la indocilidad, pues, como afirma Rousseau, la mujer está hecha para someterse al hombre, y una adecuada educación haría tambalear los cimientos del patriarcado. En el texto de estas autoras, también hacen referencia a que, si las mujeres tienen otro talento, aparte de los relacionados con las labores del hogar, el desarrollo de estos solo desviará su atención de lo verdaderamente importante para Rousseau, los placeres que la mujer recibe de servir a su familia.

Estaba claro entonces el espíritu machista de Rousseau, que diferenciaba las infancias por sexos, y mientras que los niños aprendían y se desarrollaban de manera normal, las mujeres debían ser educadas para servir al hombre, afirmando que esto las haría sentirse felices y completas. Pero, por suerte para todas las mujeres, apareció Mary Wollstonecraft, una feminista de la época que dedicó toda su vida a rebatir las virtudes y deberes femeninos que la sociedad había impuesto. Esta autora, en el año 1792, hizo pública su obra, titulada *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, en la que reflexiona sobre los derechos y la educación de la mujer. Wollstonecraft hace de la desigualdad y subordinación un debate público, y recoge lo siguiente:

Rousseau declara que una mujer nunca debe ni por un momento sentirse independiente, que debe regirse por el miedo a ejercitar su astucia natural y hacerse una esclava coqueta para volverse un objeto de deseo más atrayente, una compañía más dulce para el hombre cuando quiere relajarse. (p.137).

La autora nos dice en su obra, que la educación de la mujer ha sido diseñada de manera que, a las niñas, se les enseña que la belleza debe ser el centro de la mujer, y por tanto su mente se adapta a su cuerpo. Afirma que, si a las mujeres se les hubiera ofrecido la misma educación que a los hombres, podríamos ver su verdadera esencia. En vez de considerar a las mujeres más débiles, intelectualmente hablando, se debería dejar espacio para que se desarrollen y fortalezcan sus virtudes. Wollstonecraft vuelve a criticar la obra de Rousseau, diciendo que su obra se basa en demostrar que las niñas se preocupan de sí mismas por naturaleza, y no por la sociedad en la que viven y donde se les inculca esto desde la infancia. El término que utiliza la autora para esta situación es “aristocracia masculina”, de la que acusa a Rousseau. Plantea entonces lo siguiente: si realmente la mujer es más débil que el hombre, ¿por qué se centra la educación en seguir haciéndolas más débiles de lo que son? Aportan Tullio y Smiraglia (2012) que la mujer debe perfeccionarse por medio de la educación, al igual que los hombres, de la misma manera y con los mismos medios, en vez de ser educadas como “*seres a medias*” como las define Wollstonecraft.

Queda claro entonces, tras esta breve aportación y mirada hacia el pasado, que las infancias no siempre han sido las mismas, que la educación temprana como la conocemos en realmente moderna, y que por desgracia, nuestras antepasadas no pudieron de ella gozar por culpa de un

sistema que tenía tan interiorizado el patriarcado, que no eran conscientes del daño que les hacía como mujeres, reprimiéndolas y alejándolas de la posibilidad de tener el mundo en sus manos, con los conocimientos necesarios para ser libres e independientes, y sobre todo para comprender que no son propiedad de los hombres y lo que ellos piensen de ellas, no es, ni mucho menos, importante en absoluto.

La Revolución Francesa, acontecimiento histórico sucedido entre 1789 y 1799, trajo consigo una transformación de la sociedad y la educación. Este periodo supuso un punto de partida para los cambios que nos han llevado a tener la realidad en la que vivimos, no solo en Francia, sino a nivel europeo. Hasta el momento, las mujeres estaban sometidas a una serie de restricciones y desigualdades ligadas a los roles y estereotipos de género que se le han asignado a lo largo de la historia a este sexo. Sin embargo, durante la Revolución Francesa, y su posterior periodo de la República, las mujeres tomaron un papel fundamental en materia de igualdad.

María Antonieta, reina de Francia, murió en la guillotina en el año 1793, y su muerte ocasionó tristeza en muchos franceses. Me parece fundamental hablar de esta figura femenina si hablamos de la Revolución Francesa. La joven, quien sufrió mucho durante su matrimonio con Luis XVI y a manos de las personas que estaban en contra de la monarquía, especialmente de ella, se mantuvo siempre fuerte, mostrando interés en los temas políticos y sociales que abordaban el país en el momento, además de perseguir una serie de mejoras que favorecieran la calidad de vida de las mujeres. No es considerada una figura feminista de la época, pero, a mi parecer, sí que, en muchos aspectos, era una mujer que iba en contra del sistema patriarcal, pues, por ejemplo, es conocido sus gustos por las actividades de caza, actividad considerada masculina, en especial durante esa época. Hasta el momento de su ejecución se mantuvo enérgica, valiente, y como afirma Ortiz (1994), manteniendo su grandeza y su dignidad.

Por otro lado, Costa (2021) declara que las mujeres tuvieron presencia y participación femenina en las luchas revolucionarias y políticas sucedidas en Francia, hasta tal punto que el símbolo de la República es una mujer. El cuadro de Delacroix, *La Libertad guiando al pueblo* es el claro ejemplo de lo comentado. Aunque las mujeres comenzaron a movilizarse en contra del hambre o la escasez, no se quedaron ahí y llegaron a realizar reivindicaciones políticas, que a su vez llevaron a la creación de las asociaciones destinadas a la lucha por los derechos de las mujeres, como fue el caso de la Sociedad de Mujeres Republicanas Revolucionarias fundado en 1793. Este grupo político fue el primero en perseguir la defensa de intereses para mujeres que se creó en Europa. Su fundadora fue la actriz Cloe Lacombe, que de la mano de Pauline León llevaron a esta Sociedad de Mujeres a formar parte importante de la revolución sucedida en Francia, y posteriormente, ambas fueron arrestadas durante la ascensión de los jacobinos al poder. Como afirma este autor, algunas mujeres feministas se destacan por la defensa de sus derechos y sus reivindicaciones como parte de la plataforma política. Cabe destacar que las mujeres participantes de este movimiento lo hacían todo desde una perspectiva burguesa, y por tanto no

incluían un contenido social e igualitario en sus reivindicaciones, lo cual vendría posteriormente.

Ortiz (1994) destaca que, en el año 1789, muchas mujeres partieron desde París a Versalles respondiendo a la insurrección lanzada por *l'Ami du peuple*, y tal fue el éxito que muchos hombres de La Fayette y la guardia nacional se unieron a ellas. El arco del triunfo se construyó en honor a las mujeres “heroínas de la Revolución” en el año 1793, con el fin de celebrar el primer año desde el fin de la monarquía en agosto de 1792. Este autor también considera importante destacar al grupo de las *tricoteuses*, formado por mujeres asiduas a las sesiones de Convención y del Tribunal Revolucionario; y a las *muscadines*, quienes surgen en los últimos años de la Revolución, quienes dentro de la política de descristianización, propusieron el culto a nuevas divinidades, señalando en vez de dioses, la veneración a las diosas, que tuvieron presencia en algunas iglesias que se mantuvieron abiertas, rindiéndole culto a “la diosa Libertad” o “la diosa Razón”.

La religión fue un punto bastante tratado durante la Revolución Francesa. Recoge Ortiz (2021) que muchas mujeres seglares murieron en la guillotina por la razón de su fe católica. Fueron abundantes las mujeres que, de manera discreta, sostuvieron la fe católica durante estos años. La educación, prácticamente católica hasta la época, también sufrió de cambios y modificaciones. Tras el inicio de la República, se persigue la aparición de la escuela pública nacional, destinada a formar a hombres y ciudadanos, persiguiendo una educación sana, general y de carácter laico. La influencia de la Ilustración estaba presente, y se consideraba entonces que la educación sería el medio por el cual se podría liberar al hombre de su “estado de naturaleza”, además de afirmar que todos los ciudadanos tienen derecho a la formación, fomentando así el principio de igualdad que caracteriza este periodo histórico, el pensamiento y la acción educativa del momento. Las características del proyecto escolar burgués eran: la obligatoriedad, la gratuidad, el laicismo, el democratismo y la neutralidad religiosa. Cabe, entonces, reconocer que el mayor acontecimiento de la educación durante la Revolución Francesa fue la abolición del monopolio de la Iglesia sobre la educación. Más adelante, Condorcet presentó un proyecto en el que se recogieron los principios de la educación universal con mayor independencia del Estado; la libre competencia entre la educación pública y la privada; mayor presencia de asignaturas de ciencia frente a las literarias; educación del hombre y la mujer; la división de la estructura escolar en: primaria, secundaria, liceos y universidades; y la creación de una Asociación Nacional de Artes y Ciencias.

Sabemos que la educación francesa ha supuesto un punto de partida en muchos lugares europeos, que han seguido su modelo de escuela pública y liberal, y además la han acogido en sus propios países. La educación pública ha jugado un papel importante a lo largo de los años en materia de igualdad, ha permitido al alumnado, independientemente de su clase social o nivel económico de la familia, tener un acceso a la educación, la cual, como dije anteriormente,

para los franceses suponía un medio para transformar al hombre y convertirlo en un buen ciudadano.

Somos conscientes entonces de la importancia que tiene la educación, y su papel dentro de la sociedad. Es un fuerte motor de cambio, y medio por el cual las personas pueden ir siempre buscando un mundo mejor. Entonces, ¿qué papel tiene la educación en la igualdad de género?, ¿y en el exterminio de todos esos roles y estereotipos asignados a ambos sexos? Wollstonecraft afirmaba que una educación igualitaria para hombres y mujeres permitiría a las mujeres revelarse en contra de la sumisión, la sociedad patriarcal y aquellos roles que se le han impuesto por el simple hecho de ser mujer. Si echamos la vista atrás, vemos que la educación de las mujeres no siempre ha sido como lo es en la actualidad. Hablamos de que, en España, hasta el año 1970, la educación estaba destinada únicamente a los hombres, mientras que las mujeres en las aulas, aparte de ir a escuelas diferentes a la de los varones, aprendían cosas completamente diferentes. Su educación se basaba en aprender a leer y a escribir durante los primeros años, y a realizar labores propias de la mujer y relacionadas con las tareas del hogar, como, por ejemplo, aprender a coser. Aunque el feminismo ha existido desde hace muchos años, fue a raíz de la LGE de 1970 que las mujeres ingresaron en las aulas junto a los hombres, por tanto, aprendían lo mismo. Esto supuso un gran avance, teniendo en cuenta el pasado de la educación femenina, sin embargo, sabemos que esta educación que buscaba ser igualitaria para ambos sexos seguía teniendo muchos rasgos patriarcales y machistas. Por ello, todas las reformas educativas posteriores han ido buscando una mejora de esta situación, y no fue hasta el siglo XXI que las desigualdades de género comenzaron a considerarse verdaderamente una problemática en el ámbito de la enseñanza y, se comenzó a perseguir, en todas las leyes educativas, erradicar por fin esta situación, así como ofrecer una verdadera educación igualitaria para hombres y mujeres. Personalmente, considero que aún queda mucho por tratar, y aunque en nuestro país hoy en día no suponga ninguna problemática que las mujeres estudien, es conocido que los contenidos propuestos para las asignaturas, especialmente Historia o Lengua y Literatura, se centran en las figuras masculinas, y dejan de lado la historia de muchas mujeres. Es labor de todos y todas seguir luchando por una verdadera igualdad en las aulas.

En Canarias, se lleva a cabo un programa llamado “Educar para la Igualdad”, puesto en marcha en muchos centros educativos. Este, por medio de la coeducación, busca dar respuesta a las necesidades de desarrollo integral del alumnado, por medio de una perspectiva de igualdad de género. Afirma el Gobierno de Canarias que la coeducación debe implementar metodologías necesarias para exterminar los roles y estereotipos de género, así como la desigualdad entre hombres y mujeres, prevenir de las situaciones de violencia de género, y aceptar la libertad y diversidad en torno a los aspectos sexuales. Los objetivos que persigue este programa son los siguientes:

Acompañar y formar a las comunidades educativas en igualdad de género y educación afectivo sexual.

Generar propuestas y recursos didácticos que permitan desarrollar de manera más sencilla la coeducación en los centros de enseñanza.

Fomentar planes que faciliten la actuación y acompañamiento en la prevención de violencia de género, diversidad y educación sexual.

Crear medidas que favorezcan la toma de conciencia sobre la violencia de género y sexista. Mostrar las experiencias coeducativas llevadas a cabo en los centros.

Compartir la aportación del feminismo y dignificación del saber de las mujeres en la historia en todas las materias y disciplinas.

Fomentar la Educación Afectivo - Sexual en la diversidad afectivo sexual y la educación sexual.

Proponer medidas de colaboración con otras instituciones para promover la igualdad y la incorporación de la perspectiva de género en la administración educativa.

### 2.4.3. EL CUENTO DE LAS QUE NO CUENTAN. ORALIDAD, INFANCIA Y FEMINISMO.

La infancia es el sueño de la razón  
(Rousseau, 1984, p. 118)

La táctica hipótesis de que la infancia como constructo evolutivo del *pueris* hacia la adultez nace con Rousseau implica además el giro copernicano que se produce con el pensamiento pedagógico del ginebrino desde el magicentrismo hacia el puericentrismo. Sucede con el nacimiento de la modernidad y con la clausura del Medievo, lo que nos invita a pensar que supuso la pérdida de presencia de la trascendencia hacia la inmanencia y, como un nuevo espacio político sin destino ni dogma, basado en la libertad y en la igualdad, también aunque revistiendo mayor complejidad, en la fraternidad, precisaba una educación no para la servidumbre sino para la participación, una educación para la construcción de un modelo de ciudadanía que atendiendo a las reflexiones posteriores de Dewey, torna la escuela en un escenario para la simulación de la convivencia en democracia.

El nacimiento de los kindergártenes y los efectos del naturalismo rousseauiano en el romanticismo de Froebel y de Pestalozzi, entre muchas y muchos, junto a las consideraciones que habitan en el Emilio, nos muestra la importancia de la educación como deconstructora de arquetipos y prejuicios en los primeros años, una escuela pública temprana que tiene como destino desgastar los efectos de la herencia familiar y social imbuida en valores, no siempre, desfasados.

El más peligroso período de la vida humana es el que va desde el nacimiento hasta la edad de doce años. Ésta es la época en que germinan los errores y los vicios, sin que todavía se posea instrumento alguno para destruirlos; y cuando el instrumento viene, son tan profundas las raíces que ya no hay tiempo para arrancarlas (Rousseau, 1984, p. 101).

Habiendo estudiado y repensado el cómo ha viajado el naturalismo pedagógico tras la revolución francesa, como cruzó Los Pirineos a través del krausismo, como influyó en el pensamiento pedagógico de la II República a través del trabajo de la Institución Libre de Enseñanza y como, con la introducción de la Coeducación en la LGE de 1970, esa idea de escuela para todas y todos en todo de Comenio, la fuente de inspiración de Rousseau, amplía su campo de batalla en lo educativo en todos los ámbitos, siendo la igualdad de género uno de los desafíos que precisa mayor atención. “Más tarde me di cuenta de que estas gafas estaban biseladas con el vidrio de las creencias, y su montura tallada en la asta conocida por el nombre de costumbre” (Comenio, 2009, pp. 104,115).

Transformar la escuela para que esta cambie la sociedad supone invertir una cantidad ingente de esfuerzo, recursos, imaginación y precisa de un compromiso que no puede desatender el mínimo detalle. Y, siguiendo ese largo viaje que tácticamente ubicamos en Rousseau, hacerlo cuanto antes, pero perdiendo el tiempo para ganarlo. Porque detrás del pensamiento pedagógico occidental que traza la cartografía naturalismo-romanticismo-personalismo habita un vínculo no siempre fácil de reconocer entre la palabra y el pensamiento. Una relación sobre la que incidirán los planteamientos de las pedagogías críticas subrayando la naturaleza política de la educación y que deviene en entender la educación también, como un proceso de adquisición de códigos y de instrumental de decodificación para desentrañar los vínculos saber-poder que colonizan nuestro pensamiento desde que nacemos.

No es fácil de reconocer en este siglo XXI donde la imagen, la inmediatez, las pantallas, los teclados, la domótica, lo virtual y la gamificación han tornado la aparente debilidad de los planteamientos naturalistas en entretenimiento y clientelismo, de manera que ya ronda la sombra de la digitalización, de las inteligencias artificiales y de lo audiovisual en la educación temprana, el juego roussoniano, el juego sociodramático como simulación de la vida sin los peligros mortales de la misma se convierte en videojuego como simulacro para incentivar atributos de un individualismo predatorio a tono con el metarrelato neoliberal que se instala como un virus tras la pandemia. Por eso volvemos tácticamente al táctico retorno roussoniano, a un origen arbitrario en el que encontramos la palabra, la oralidad, la narrativa, la tradición como elementos iniciales, ajustados a los estadios evolutivos, para abordar el érase una vez de la igualdad de género.

Oralidad como estrategia y tecnología de comunicación que enseña a escuchar, requisito indispensable para lo comunitario. Oralidad para la adquisición de palabras, de significados,

para iniciar al alumnado en los procesos de decodificación que se precisan para interpretar la realidad, para pensarla, deconstruir y participar de y en ella. Oralidad para aprender a ponernos en el lugar del otro, para sentir la otredad como una oportunidad de desarrollo personal y comunitario, como una necesidad propia. La oralidad como fuente de sabiduría con una estructura didáctico-narrativa que nos enseña a comunicar pedagógicamente nuestras ideas. La oralidad hospeda historias que nos muestran como a pesar de las diferencias compartimos preocupaciones, sufrimos injusticias y afrontamos conflictos comunes más allá de las distancias espaciales o temporales. La Oralidad en la que descubrimos nuestra pertenencia más allá del yo que tanto subrayan las pedagogías de autoayuda fundadas en los excesos de la psicología, la sociología y la economía. La Oralidad que permite aprender a sentir más allá del yo para descubrir la pasión compartida, la compasión. La Oralidad que nos acompaña desde nuestros primeros pasos y que ahora llena las librerías en forma de álbumes ilustrados y literatura infantil y juvenil.

Porque existen vidas paralelas entre el viaje de la educación temprana y la oralidad que merecen ser pensadas. En el mismo momento que descubrimos la infancia surgieron necesidades como proveer a quién evoluciona gradualmente de conocimientos progresivos que, para enseñar a hablar, a escribir, a pensar, había que ajustar el lenguaje y las narrativas a cada momento evolutivo y que, la morfología del cuento, por su sencillez, claridad, brevedad y flexibilidad, por lo reconocible de sus elementos y su capacidad de adaptación favorece un aprendizaje lúdico de valores comunitarios. Siguiendo los trabajos sobre la oralidad subsahariana de Hampaté Ba, por ejemplo, merece la pena destacar la gradualidad simbólica y epistemológica de la oralidad. El mismo cuento es escuchado desde la infancia hasta la senectud, encontrando el oyente, significados ajustados a cada momento de su vida, como un viaje donde la experiencia y los conocimientos le permiten abrir nuevos niveles de reflexión cada vez más profundos. El mismo cuento para toda una vida o para todas las vidas, por eso muchos de los relatos han viajado de boca a oreja hasta nuestro presente, pasaron en el romanticismo a compilaciones de cuentos haciéndose folclore literario y desarrollándose como literatura a partir del siglo XIX.

La antropología y sus avances en los últimos siglos mediante investigaciones situadas siguen teniendo a la oralidad como una fuente de aprendizaje que subraya la importancia de las culturas para quebrar prejuicios que atraviesan nuestra historia como el racismo o la xenofobia, también las estructuras patriarcales pueden ser desenmascaradas a través de la oralidad y, siguiendo la morfología del cuento de Propp, desde la intuición pestalozziana, desde los primeros años en los que el menor adquiere los fundamentos del lenguaje. Aquí Piaget y Vygotsky primero y Freire después nos invitan a contemplar la importancia de la oralidad como estrategia para despertar la curiosidad, alimentar la imaginación y poner los cimientos del pensamiento crítico.

Nos encontramos, sin embargo, en un escenario líquido, casi gaseoso, esta posmodernidad tecnológica en la que la censura, las emociones, las píldoras positivas y el abuso didáctico

configuran una suerte de literatura infantil y juvenil promocionada por las grandes editoriales totalmente desvinculada de la tradición oral y de sus propiedades pedagógicas. Por esta razón, antes de abordar una panorámica crítica de la plastificación y digitalización del cuento resistamos en ese táctico retorno a la oralidad para reflexionar sobre la importancia de nuestro vínculo con la palabra para imaginar lo comunitario y subrayar la importancia de hacerlo en la escuela desde el principio del cuento educativo.

La potencia pedagógica del cuento emana de la experiencia comunitaria; nace de los conflictos que amenazan la convivencia y a la vez suponen una oportunidad de aprendizaje para sus miembros. Si la pedagogía resulta del vínculo entre lo político y lo ético; si lo político es el acto que incide en los otros y lo ético la reflexión sobre las consecuencias del acto en los demás, la oralidad como relato de los actos y las consecuencias contiene el esqueleto de la tradición convivencial donde podemos reconocernos en cualquier lugar y tiempo. En sus tramas habitan los dilemas que nos desafían y que, a lo largo de los siglos, no han variado en demasía. Incidimos en el concepto aristotélico de potencia porque el cuento opera como una resina, se adapta al contexto, su morfología puede y viste el traje de cada cultura sin perder sus referentes, es capaz como en el ejemplo de Cenicienta, viajar desde alguna región de China y su pasión por los pies pequeños, acompañar a Marco Polo de vuelta por la ruta de la seda, calzarse en una isla veneciana los zapatos de cristal de Murano, versionarse en manos de Basile, Perrault o de los Hermanos Grimm, hasta arribar a la gran pantalla y tornarse en un clásico de Disney. Pero la historia sigue portando su esencia y al mismo tiempo la ductilidad para trasladar a los oyentes o lectores las preocupaciones de cada época. La potencia pedagógica del cuento vincula lo estético a lo ético para mostrar la política como el compromiso de la ciudadanía por defender lo común frente a lo privado. (Castañeda, Domonell y González, 2022, p.323)

Ángela Carter en el magnífico prólogo de sus Cuentos de Hadas resalta la importancia de la tradición oral para prodigar en las nuevas generaciones una suerte de viaje progresivo en el tiempo para, desde la perspectiva de Caryl Churchill ofrecer, en clave piagetiana, una progresiva y ovillada transformación de los roles en la misma estructura narrativa. En la misma línea que Gloria Fuertes y Amalia Lu Posso Figueroa, la tradición oral evoluciona reflejando los cambios, los avances y los retrocesos y, permite mediante fotogramas narrativos, descubrir los ángulos muertos de la historia y, a su vez, valorar los esfuerzos acometidos a lo largo de los siglos por las comunidades para ampliar el escenario de los derechos y profundizar en el concepto de igualdad. Además, en clave freiriana, la comparativa de contextos con los mismos protagonistas ayuda a sospechar también del presente como otro escenario que oculta prejuicios y que sostiene en su narrativa cotidiana el origen de las desigualdades y las vísceras de los arquetipos.

Pese a que este sea un libro de cuentos maravillosos o cuentos de hadas, entre sus páginas vas a encontrar realmente pocas hadas. Animales parlantes, sí, y también seres que son, en mayor o menor medida, sobrenaturales, así como muchas secuencias de acontecimientos que de algún modo burlan las leyes de la física. Pero las hadas, como tales, no menudean en absoluto, pues en el concepto de «cuento de hadas» utilizamos figurativamente el lenguaje: lo empleamos de manera laxa para describir una masa gigantesca de narraciones, infinitamente diversas, que fueron una vez, y en algunos casos siguen siendo, transmitidas y diseminadas por todo el mundo a través del boca a boca. Son historias cuyo creador originario es desconocido y que pueden ser rehechas una y otra vez por cada persona que las cuente; una forma de entretenimiento que los pobres siguen actualizando perennemente. (Carter, 2016, p.17)

Siguiendo los estudios de Propp sobre la morfología del cuento, las compilaciones que provienen de la oralidad y que resultan una suerte de epistemologías del sur, de Bettina Hürlimann o Carmen Bravo Villasante, también de Ángela Carter, encontramos algo que no debe pasarnos desapercibido, la tradición oral o la oralidad resultan un ritual de testimonio y testamento, de legado de las generaciones que han vivido a las que estrenan los restos del mundo. Su más allá del currículo o su no presencia en el mismo suponen una sociología de las ausencias donde una miríada de saberes son exiliados en aras de un proceso de colonización del conocimiento como parte de los mecanismos de poder que Bayly denomina de uniformización y que identifican la globalización con la homogeneización. No es igualdad sino estandarización. La filosofía posmoderna ya advierte de las intenciones de domesticación que demandan las que Foucault intituló como sociedades disciplinarias. Los micromachismos habitan cómodos en esos escenarios de pensamiento único.

Así que volvamos a esa imagen que nos trae Hampaté Ba de una anciana narrando bajo un baobab en el centro de un círculo que dibuja a la comunidad, o vayamos un poco más lejos e imaginemos a una madre narrando con las primeras diapositivas de apoyo, las pinturas rupestres o a algo más cercano que nos recuerda Antonio R. Almodóvar, los cuentos al calor de la lumbre. La imagen de una abuela al calor de una chimenea, narrando las historias que escuchó cuando era niña. Y así, como en aquel sueño de las edades del hombre de Jung, viajamos hacia los tiempos de Scheherazade narrando a su hermana primero y al Sultán después. Esa sucesión de imágenes es la que nos permite no solo encontrar los vínculos con lo comunitario a través del espacio y del tiempo, sino a percibir las variaciones en los roles de los personajes y las relaciones de poder que condicionan sus actos o sus decisiones.

El etnólogo y arqueólogo Leo Frobenius (1873-1938), en uno de sus viajes por el continente africano, contempló como una joven seducía a dos hombres de su tribu provocando una disputa entre ambos que habría de desembocar en un desenlace fatal, hecho que llevaría a la locura a nuestra protagonista que terminaría arrancándose los

cabellos de pura rabia. Años después, Frobenius volvería sobre sus pasos y hallándose en la misma región, descubriría a un anciano narrando a los jóvenes, bajo un baobab, el cuento de la anciana que aparecía por las noches arrancándose los cabellos (Frobenius, 2012). Encontramos en este relato extraído del «Decamerón Negro» como nace, de un incidente trágico, una lección basada en la experiencia humana que habrá de servir a las siguientes generaciones para no incurrir en comportamientos que han sido catalogados como poco convenientes para la comunidad y para las personas que la conforman. El medio elegido en un lugar y tiempo pre-tecnológicos es la palabra, la narración, el cuento, estructurado de manera que refuerce el sentido moral y favorezca la reflexión del oyente (Propp, 2000) con el objeto de que la lección contenida en el relato incida en los procesos políticos de la comunidad. (González, 2017, 783)

Y lo que habita en esas narraciones, como descubrió Frobenius, es experiencia, vida, realidad. En el alma de las narraciones que han viajado sobre las alas de las palabras está el tapiz de las memorias cuyos ecos resisten al silencio y al olvido, testimonios y testamentos, legado para dotar a las infancias de las culturas que se precisan para participar en el mundo como protagonistas y no como público.

Al responder a las competencias clave en la Educación Infantil que desde la LOGSE hasta la actual LOMLOE inciden en la importancia de la comunicación lingüística, de la construcción temprana de un modelo de ciudadanía y en torno a las expresiones culturales, encontramos una oportunidad de desacelerar la educación con ese perder el tiempo para ganarlo roussonianamente y abordar desde la estrategia pedagógica de la oralidad, la igualdad de género como una narrativa transgeneracional inconclusa y heterogénea, inabarcable, inaprensible que precisa de una constante reflexión, vigilancia, acción en lo cotidiano. De estas intuiciones surge un esbozo que proyecta una educación temprana que, siguiendo las sensaciones de Froebel, conecten los relatos de las abuelas, de las familias, de los barrios, de las comunidades que envuelve la escuela con el alumnado y conformen parte de los contenidos, que se enraícen para conectar lo universal con lo propio como sombra proyectada por la *Didáctica Magna* de Comenio.

Las potencias pedagógicas; leyendas, fábulas, anécdotas, cuentos apólogos o mitos, frente al roble ya crecido, son las semillas aristotélicas, las que simbolizan con acierto el eje relacional entre personas en el mundo. Los personajes no se dejan conducir por los prejuicios de su época y son capaces de escuchar al otro y una vez roto el silencio individual-narcisista, a reírse de sí mismos; a conocerse como tales entre coetáneos, en un tiempo y en un espacio. La integración del pasado en un presente con intención de futuro, coherentemente, pasa por la potencia, por la posibilidad inherente al libre albedrío a través del reconocimiento de nuestra propia estupidez; nuestra insuficiencia ante el frío que produce lo infinito. (González, 2005, p.44)

Habíamos dejado en suspenso la panorámica crítica al presente de la educación temprana como hacía Scheherazade antes de cada amanecer en las mil y una noches. Porque en la educación infantil emergen los fantasmas digitales y todas las prisas fundadas en la utilidad que alimenta al Pantagruel neoliberal. La oralidad como prólogo a la lecto-escritura y, aquí coincidimos con la paciencia naturalista, se cocina a fuego lento, se saborea al ritmo de la conversación, se digiere desde la pregunta y el silencio que hospeda al pensamiento. La oralidad no es solo el cuento que divierte y entretiene. La narración es en lo pedagógico el pretexto, el texto es el leitmotiv de este trabajo para imaginar cómo desde la oralidad y, sin caer seducido por los cantos de sirena de lo políticamente correcto y de la censura, podemos acompañar los primeros pasos de la infancia llegando a las nuevas generaciones de palabras nuevas y de palabras viejas para que puedan, desde lo escuchado, seguir escribiendo el relato inacabado de la igualdad de género.

### 3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IGUALDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL: DE LOS CUENTOS TRADICIONALES A LAS NUEVAS FICCIONES FEMINISTAS.

El contexto canario ofrece entre volcanes flotando alrededor del mar y en el cruce de camino de tres continentes un escenario único para el realismo mágico o para la real maravilloso, el ir y venir a lo largo de los siglos ha llevado y traído historias que conforman un entramado de tradición oral con acento local, pero de carácter universal. Esta memoria viva sufre la amenaza del olvido, sus bibliotecas vivientes son las personas mayores que cada vez se sienten aisladas y abandonadas por un siglo XXI que entre pantallas expulsa de la comunidad que educa a esas personas que según Hampâté Bâ, cuando morían representaban el incendio de una biblioteca. Conectar a nuestras abuelas y abuelos con sus nietos, convocar en torno a las historias no escritas o ya no escuchadas, menos digitalizadas, con las nuevas generaciones es el propósito de este proyecto de innovación cuyo destino es inspirar a los profesionales de la educación para abordar desde los fundamentos pedagógicos naturalistas, una educación infantil que, desde la tierna infancia, espante los estereotipos que sustentan en lo cotidiano eso que ahora conocemos como micromachismos. Reunir a las generaciones que se van con las que viene, como metáfora del ir y venir de las gentes a estas islas en medio del Atlántico tiene como destino el iniciar al alumnado en una manera de escuchar y entender la oralidad, la literatura y la historia cronológicamente, para mostrar y que puedan comprender como el derecho a la igualdad precisa de un compromiso ineludible de cada generación y que cada descuido supone volver a la casilla de salida.

Estos ecos de *Mararía*, la obra cumbre de Arozarena y que Cecilia Domínguez nos muestra como un bello cuento de brujas, son la proyección de una pedagogía a fuego lento que convoca a la tradición oral de nuestras abuelas y abuelos, a la literatura infantil y juvenil canaria, al teatro

y al cine para que el alumnado sea no solo público, sino protagonista de un viaje desde el hace mucho tiempo hasta el en una lejana galaxia. Desde estos pedazos de roca en medio del océano se encuentran leyendas endémicas, pero también relatos universales donde las mujeres tienen mucho que decir y más que contar sobre como estar en el mundo sin ser la sombra de nadie.

### 3.1. CUENTAME UN CUENTO Y VERÁS QUE CONTENTA.

Una propuesta de innovación que se precie debe pensar cómo seducir a aquellas personas que van a protagonizar. Somos conscientes de la actualidad respecto a los mayores, la velocidad del presente, la saturación de tareas profesionales y familiares, la tecnologización de la vida roba, como los hombres grises, el tiempo para lo que, según la novela de Michael Ende, es importante, cuidar a quienes nos cuidaron. La proliferación de residencias y centros de mayores supone un avance dentro del organigrama de servicios sociales, pero a su vez, un desplazamiento de la importancia comunitaria de esas personas que poseen unos saberes incalculables y una experiencia que se perderán sin siquiera ser digitalizadas y que, aun así, quedarán olvidados entre gigabytes de información en constante actualización.

Pero ¿y si los invitamos a la escuela? Un día cualquiera, no tiene que ser uno de esos días festivos del calendario. Que traigan algo rico, unas papas arrugadas, un escaldón de gofio, aquello que llevan cocinando años y que les aviva la memoria. Y en el patio del colegio, rodeado del alumnado, abuelos y nietos, en ese espacio de esparcimiento, saborean y conversan... los mayores cuentan y los pequeños preguntan, aparecen anécdotas, recuerdos vinculados a sus vidas en torno a esos sabores, canciones, refranes, lecciones de vida y entre ese manantial que testimonian habitan los cuentos que escucharon cuando eran ellos y ellas, las infancias con toda una vida por estrenar. En este espacio distendido las maestras o maestros tienen la oportunidad de comenzar a escribir una Canarias de leyendas en la que, desde la memoria y la voz de las abuelas y los abuelos, los nietos y nietas comiencen a narrar el cuento de la igualdad.

Con el fin de despertar el interés del alumnado en materia de igualdad, emplearemos una estrategia para comenzar a desarrollar nuestras propuestas del proyecto de innovación, con el objetivo de trabajar la igualdad en la literatura y cuentos infantiles y la importancia de una sociedad igualitaria entre hombres y mujeres en el aula de infantil, que consistirá en recibir la visita del abuelo o la abuela de uno de los alumnos o alumnas de la clase. La finalidad de su visita será que nos cuente un poco sobre cómo fue su infancia y juventud, en qué trabajaban su padre y su madre, qué responsabilidades tenía en el hogar, cómo se organizaba la familia en relación con las labores y en cuál fue su primer trabajo. Una vez comentado esto, pediríamos que nos cuente un cuento o historia que escuchaba en su infancia, animando al alumnado a reflexionar sobre los roles y estereotipos que aparecen en el mismo, con el objetivo de que, una vez finalizada la historia, hagan todas las preguntas que les surjan sobre el mismo.

La metodología propuesta para el aula de infantil se centra en la palabra, la palabra escuchada que proviene del pasado, que habita el presente y que imagina el futuro, una palabra propia del alumnado, de la familia, de la comunidad que lo envuelve para que propicie un aprendizaje significativo. Una metodología activa, política, cultural y contextual que emplee una enseñanza no directiva, lo que significa que el niño o la niña serán los protagonistas de su propio proceso de enseñanza – aprendizaje, creando unas condiciones adecuadas en el aula que permitan el descubrimiento y la experimentación. Se llevará a cabo, también, una organización de los contenidos, pues el alumnado realizará un pequeño debate en colaboración con la maestra, en la que se expondrán todas aquellas cuestiones, ideas y perspectiva sobre la igualdad de género en la literatura infantil y en los cuentos tradicionales, relacionándolos con la vida diaria y la situación actual. Por otro lado, se fomentará el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, de manera que el estudiantado aprenda a trabajar con sus compañeros y compañeras de manera conjunta, en búsqueda de un bien común. Trabajaremos aspectos como la escucha activa, el desarrollo de la imaginación, la capacidad crítica, el desarrollo de la creatividad, el sentimiento de pertenencia y la promoción de la igualdad, todo esto desde el juego y el desarrollo de actividades lúdicas que despierten el interés de nuestro alumnado.

Vamos a migrar como isleños e isleñas desde la memoria de los mayores hacia la literatura canaria y desde allí, desde las leyendas que conforman el legado que compartimos, hacia futuro que imaginamos en esa otra literatura comprendida en el género de la ciencia ficción. Un viaje en el tiempo para contemplar el nacimiento y evolución de las desigualdades de género y para introducir al alumnado, en la educación temprana, en la perspectiva de género y en la identificación de los micromachismos en lo cotidiano.

### 3.2. FICCIONES FEMINISTAS: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO NARRADA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Echando la vista atrás, a lo aprendido y expuesto en el marco teórico, salta a la vista y es bastante reconocible que la historia de la mujer en el ámbito educativo ha desempeñado un papel bastante pobre, y ha sido excluida de este derecho durante mucho tiempo. Incluso, cuando lograron incorporarse a la educación, se hacía mediante un aprendizaje alternativo al de los chicos, pues su enseñanza iba destinada y adaptada a las mujeres femeninas, cuya labor era cuidar del hogar y ser buenas madres, esposas o hermanas. Ha sido gracias a la lucha de las mujeres del pasado que, la situación en la actualidad ha cambiado para bien, y todas tenemos derechos a la misma educación, sin embargo, los micromachismos siguen presentes en la sociedad y pasan casi desapercibidos. Retomando la importancia dada por el naturalismo pedagógico sobre evitar la adquisición de vicios sociales desde la edad temprana, en nuestro caso los micromachismos, nuestra propuesta de innovación articula la tecnología universal de la oralidad para conectar la tradición oral con la construcción de las estructuras narrativas del

alumnado de educación infantil con el objeto de introducirlos en el análisis de los roles y estereotipos en los diferentes niveles comunicativos; desde la palabra a la imagen.

Imaginando la igualdad de género desde el érase una vez la educación es un proyecto de innovación que sitúa al alumnado como protagonista para recoger el testimonio y legado de sus mayores -cuentos tradicionales, recuerdos, anécdotas- para poder compararlos en un viaje en el tiempo con las leyendas de su contexto, después por los cuentos infantiles para llegar a lo cotidiano. De manera que pueda intuir las transformaciones y las dificultades que significan avanzar en derechos frente al patriarcado y su superestructura cultural.

Para este viaje hemos esbozado una guía para las exploradoras y exploradores de la igualdad de género cuyas etapas de viaje serán cada una de las fases que abordan el logro de cada uno de los objetivos específicos, etapas o capítulos de un libro por narrar cuya voluntad se recoge en el objetivo general:

Introducir al alumnado de infantil en la perspectiva de género desde la tradición oral para que reconozca las desigualdades de género y los aspectos sexistas en los diferentes niveles de comunicación.

Este proyecto va destinado a ello, a formar a las infancias para hacer frente a una sociedad que presenta la impronta patriarcal con mayor nivel de maquillaje y pixelado. La tradición oral, como ya se comentó con anterioridad, es un recurso que favorece el desarrollo no solo de la imaginación, la creatividad y la sociabilidad, también dota de utillaje crítico desde la primera infancia. Por ello, que sean capaces de intuir las desigualdades de género y los roles asignados a cada sexo y comprender la evolución en el tiempo, les harán conscientes de aquellas acciones que están mal y no deben reproducir en su vida diaria. Por otro lado, los objetivos específicos de este proyecto irán altamente relacionados con las propuestas del proyecto de innovación:

El alumnado sabe identificar los roles y estereotipos de género en las historias tradicionales de sus mayores.

El alumnado identifica los roles y estereotipos de género en la literatura tradicional o popular.

El alumnado crea ficciones desde los elementos básicos de la perspectiva de género.

Por medio de estos objetivos, se pretende llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje para el alumnado de infantil que resulte significativo, en los que podamos trabajar y fomentar la igualdad entre ambos sexos generando situaciones que favorezcan su desarrollo personal de manera íntegra.

### 3.2.1. PLANTEAMIENTO: LOS CUENTOS Y FANTASÍA DE ANTAÑO.

Conectar generaciones para dotar de una perspectiva temporal del género nos invita a abrir la escuela a los mayores para que puedan conversar con el alumnado de infantil y reproducir aquella imagen ancestral de las primeras comunidades en torno a un cuento. Ya hemos esbozado el valor moral de la tradición oral y su capacidad de ofrecer en el mismo relato distintos niveles de comprensión lo cual la adapta al modelo evolutivo que inicia Rousseau y que actualiza Piaget. También es una oportunidad de devolverle el protagonismo a aquellas personas que portan la sabiduría de la experiencia y que son bibliotecas de saberes incalculables que se quemarán con las bibliotecas imaginarias.

Esas historias servirán de punto de partida no solo para educar en el respeto y la escucha, tan desatendidas en la era de lo inmediato y de las pantallas, sino también para poder identificar y comprender, también para comparar con los roles y arquetipos que habitan en los relatos y en sus propios hogares a fin de comprender los logros y los desafíos de la igualdad de género. Esto precisa no solo de la escucha de los relatos sino de la preparación previa junto al profesorado de preguntas que sirvan para conducir una conversación que les permita entender que no es nada sencillo identificar las situaciones de desigualdad cuando los contextos históricos o sociales las naturalizan desde la infancia. Es decir, que muchas de las mujeres que van a narrarles nunca imaginaron que podían tener otra vida diferente a la que sufrieron y resistieron con enorme valentía.

Imagínense cuántas historias podemos llevar al aula, tantas como abuelas o abuelos tenga el alumnado de nuestra aula. Un tesoro que se está abandonando y olvidando, pero que la tecnología criticada o alabada nos puede servir como los auxiliares mágicos de Propp. El trabajo del alumnado y así desarrollamos con sentido la competencia de introducción a las nuevas tecnologías será la grabación o filmación de esos documentos que forman parte de nuestro patrimonio cultural y que servirán para crear un repositorio disponible para la comunidad educativa. Nuestro alumnado jugando, escuchando, aprendiendo, se está introduciendo en estrategias antropológicas que además lo inician en la apreciación de la diversidad y en el respeto al otro.

Uno de los elementos pedagógicos de la oralidad es la posibilidad de resignificar la memoria, se aprende el doble cuando se lee en voz alta, no solo se entrenan las habilidades comunicativas, se incrementa la autoestima y se adquiere lenguaje, lo que incide en la capacidad de pensar. Volvamos a lo de resignificar la memoria y vayamos de las abuelas a las madres. Trasladamos el trabajo a los hogares donde el alumnado junto a su familia habrán de preparar un relato sobre lo cotidiano, sobre un día en su vida, teniendo como modelo a los que escucharon de los abuelos, que deberán narrar en el aula ante sus compañeras y compañeros. No incidimos más en el valor de educar en el respeto y la escucha como fundamento de lo comunitario, lo que nos ocupa es que los relatos narrados por el alumnado nos servirán para compararlos con los cuentos de las abuelas de manera que podremos jugar a las diferencias y empezar a componer con el alumnado

un cronograma de los cambios de roles y estereotipos al modo en que lo planteó Caryl Churchill en *Cloud 9*. De manera que el alumnado se introduce en la comprensión de la naturaleza política de la educación y en la importancia del contexto en nuestra conducta.

Es importante subrayar que, heredando aspectos de las propuestas de Froebel, Pestalozzi, las hermanas Agazzi... integramos lo autobiográfico por su idoneidad con los esquemas narrativos del alumnado de infantil; los guiones cotidianos, de manera que partimos desde el primer escalón comunicativo, el cual calza como el zapato de cristal de la Cenicienta. Sus palabras, sus historias, sus hogares, sus familias, sus pasiones y sus experiencias las convierten en pequeñas expertas que comparten con el resto del alumnado lo que ya hacen en el recreo.

Como advertía Rousseau, hacer que crean que son los que dirigen la clase cuando es la maestra quién los guía con paciencia y presencia. Pues ahora se trata de dar un paso hacia adelante o hacia atrás, no queda claro, no toca escribir, lo decía Rousseau, nada de prisas, perder el tiempo para ganarlo. Se trata de dibujar ambas historias, la de la abuela y la de su hogar para encontrar las diferencias. El aula se va a convertir en un museo antropológico de los estereotipos y los roles de género cuya exposición *Bella en el siglo XXI* servirá al alumnado, todos los días de clase, para mirar a su alrededor y empezar a detectar esos pequeños detalles que marcan la diferencia de la convivencia.

Solo nos resta dejarles en esos murales un tercio en blanco. Y todavía no explicarles el para qué. El misterio es un poderoso sortilegio de motivación, el arma del arte para mantenernos pendientes y en suspense. Ese espacio no explicado a lo largo de los días es una celada para que nazcan las preguntas del alumnado y ese será el momento de satisfacerlas. Aquí estamos trabajando algo vital para el desarrollo de una ciudadanía crítica, la curiosidad. Ese tercio en blanco cierra esta primera fase que comenzó con el pasado vivo como planteamiento de este cuento, que siguió con el presente continuo a modo de planteamiento y que se cierra con un futuro condicional como desenlace. El dibujo que como cree el alumnado que debería ser ese cuento de la igualdad, en sus vidas, un cuento por imaginar y claro, por escribir.

Tras la visita de uno del abuelo o abuela de un niño o niña de la clase, comenzaremos a trabajar en materia de igualdad dentro del aula de 5 años. En esta primera sesión, el alumnado, deberá contar con la ayuda de su familia, para que nos presenten los cuentos que sus abuelas y abuelos escuchaban cuando eran jóvenes. El objetivo es que nos trasladen esas historias al aula, puede ser por medio de un video, un audio, una presentación, o cualquier recurso que a la familia se le ocurra. Este material será expuesto en la clase, donde todos los compañeros y compañeras, con ayuda de la maestra, tendrán como objetivo reconocer aquellos aspectos sexistas, los roles que tiene el hombre y los que tiene la mujer en esas historias, y, sobre todo, relacionarlos y compararlos con la actualidad, planteando preguntas que les supongan una reflexión sobre la situación vivida en el presente. Una vez tratados estos aspectos en clase, dejaremos que el alumnado haga unos dibujos y representaciones de los cuentos escuchados, en las que cambien su historia y dibujen y coloreen como sería una de las escenas del cuento desde una perspectiva

de igualdad de género. Dedicaremos un espacio dentro del aula en el que realizaremos un mural con todos los dibujos que tendrá por título *Bella en el S.XXI*. El objetivo de este rincón es recordar al alumnado la importancia que tiene la igualdad, y en especial, trabajar de manera conjunta para conseguirla en todos los ámbitos de nuestra vida diaria. La evaluación de este, que realizará la maestra, será por medio de la observación directa de la actuación y participación del alumnado, reconociendo e identificando los roles y estereotipos de género de las historias narradas por sus mayores y realizando un correcto análisis de la figura del hombre y la mujer en la actualidad.

### 2.2.2. NUDO: ELLAS, LAS LEYENDAS CANARIAS.

La escucha de los cuentos e historias que nos han ofrecido los abuelos y las abuelas del alumnado nos han dejado la puerta abierta a plantearnos más sobre las narrativas del pasado, herramienta que nos puede servir de hilo conductor para enlazar la siguiente tarea que llevaremos a cabo con el alumnado. El trabajo de escucha activa desarrollado con la anterior sesión será fundamental para esta nueva parte de nuestro proyecto, en la que, además de seguir formándonos en materia de igualdad, lo haremos desarrollando el sentimiento de pertenencia.

El currículo de Educación Infantil de las Islas Canarias dedica diversos epígrafes al conocimiento de las costumbres y tradiciones propias del archipiélago, incluyendo criterios de evaluación destinados a la demostración del interés y disfrute del patrimonio cultural y natural, e incluso a la demostración de respeto y cuidado hacia los mismos. No hay nada más bonito que pertenecer a un lugar, por ello es de vital importancia que conozcan su entorno, el mundo en el que viven, que muestren cariño e interés por lo que les rodea, sientan curiosidad y ganas de aprender, de saber y conocer más sobre su tierra. Es deber de los educadores mostrarles este horizonte de nuevos conocimientos, llenos de belleza, que despierten sus emociones y produzcan un sentimiento de orgullo y pertenencia hacia las islas.

Las leyendas, según la Real Academia Española, son narraciones de sucesos fantásticos que se transmiten por tradición, es decir, de generación en generación. Se tratan de aquellas historias que nuestros abuelos y abuelas contaron a nuestros padres y madres, quienes luego nos las contaron a nosotros y nosotras. Y así, durante años y años. Morote (2016) afirma que, por medio de las leyendas, nos introducimos en los dominios de una historia, que en ocasiones puede ser basada en situaciones reales, y otras ficticias, lo cual nos sumerge en el mundo de lo maravilloso, de lo fantástico y extraordinario. Esta autora, asegura que estas narraciones rompen las barreras entre lo artístico y la comunicación. Las leyendas orales nos brindan la posibilidad de saciar nuestra hambre de dudas y contradicciones que hallamos en lo humano, y nos permiten conectar de manera directa con las culturas antiguas de pueblos primitivos, rompiendo fronteras espacio - temporales y genéricas. Al igual que los cuentos, la esencia de las leyendas se centra en la historia relatada, normalmente basadas en acontecimientos

sucedidos en una época pasada, que facilitan las relaciones entre individuo y lenguaje, por lo que debemos comprender que este concepto no puede ser separado de la narración oral.

Advierte Ernesto Rodríguez Abad en Canarias de Leyenda que un pueblo que no conoce sus historias se termina buscando en las historias de otros. No abocamos en ninguna suerte de nacionalismo, sino que bebemos de aquellas historias que nos vinculan a la comunidad que nos envuelven para comprender esas influencias invisibles que nos condicionan desde que nacemos en el lugar que lo hacemos. No es cierto que las leyendas sean machistas, tampoco los cuentos populares, reproducen los roles y los estereotipos de cada época y lugar, pero también hospedan alternativas que merecen ser integradas para conformar un currículum amplio que hospede un mayor número de sensibilidades. Por ejemplo, yendo más allá de las leyendas bélicas *ad usum* centradas en la resistencia de los aborígenes frente a los conquistadores, encontramos en La Gomera la leyenda de Ana Sánchez, en Gran Canaria la que se refiere a Andamana, en El Hierro la que versa sobre la vida de Eceró, en Tenerife se recuerda las desventuras de Guacimara, en La Palma las proezas de la gigante Guayanfanta, en Lanzarote descubrimos la astucia de la vieja Uga para salvar a la princesa Ico o en Fuerteventura escuchamos las maldiciones de Laurinaga. A pesar de su persistente ausencia en el escenario de los saberes hegemónicos, existe una miríada de leyendas que muestran a mujeres independientes, valientes, inteligentes y libres, capaces incluso de morir antes que someterse a cualquier yugo (Rodríguez Silvera, Díaz Jiménez, González Novoa & Rodríguez Abad, 2017)

Los roles y estereotipos de género no dejan de ser un constructo cultural, puesto en marcha por la propia sociedad. Es labor de la maestra desmontar toda esta concepción y mostrar la verdad sobre el género, y las leyendas pueden ser un excelente recurso para el desarrollo de esta labor.

La dinámica será sencilla y a la vez enriquecedora. Para ella, la maestra escogerá una serie de leyendas propias del archipiélago, que estén protagonizadas por hombres y por mujeres. Se procederá a la lectura de estas, y una vez realizado este paso, se dividirá a la clase por pequeños grupos mixtos. A cada uno de ellos se les asignará una leyenda y se les entregará una cartulina, en la que, trabajando de manera colaborativa, deberán plasmar a los personajes de la historia, otorgándoles unos atributos y características equitativas al hombre y a la mujer, dejando a un lado los roles de género que se les pudiera haber asignados originalmente. El objetivo es que piensen cómo pueden plasmar a dos figuras desde cero sin los estereotipos propios de cada sexo, y a su vez mantengan la esencia de la leyenda original. Cuando hayan terminado sus dibujos, realizarán una breve exposición de estos al resto de compañeros y compañeras. Con el fin de trabajar otros aspectos positivos y lúdicos que favorezcan su creatividad, capacidad de comprensión y el juego simbólico, cada equipo deberá representar por medio de una pequeña obra de teatro, la leyenda que se le ha sido asignada, con las modificaciones pertinentes que hayan hecho sobre los personajes. Para ello, pueden improvisar disfraces o recursos que sean necesarios para su representación teatral con materiales y objetos que tengamos en la clase. De esta manera, seguiremos trabajando la igualdad entre hombres y mujeres, y a su vez generando

un sentimiento de pertenencia y conocimiento sobre el lugar en el que vivimos, aprendiendo de su pasado y su cultura, y la importancia que ha tenido esta en los aspectos relacionados con el género. La evaluación por observación nos permitirá conocer si el alumnado ha conseguido el objetivo propuesto para esta parte del proyecto, destinado al reconocimiento de los roles y estereotipos de género presentes en las historias y leyendas canarias, valorando el interés mostrado por el alumnado respecto al conocimiento aportado sobre su tierra y el sentimiento de pertenencia.

### 3.2.3. DESENLACE: FICCIONES FEMINISTAS

La ciencia ficción como proyección de nuestros anhelos y miedos se torna en un espacio creativo y educativo que nos permite transitar de las distopías a las utopías para imaginar otros mundos posibles. Este la tercera etapa de nuestro itinerario, si ya en el planteamiento comenzamos un érase una vez desde lo propio, la oralidad de nuestros mayores y nuestras propias palabras, llegamos al planteamiento abriendo el contexto de nuestro imaginario colectivo a una memoria amplia como son las leyendas y ahora, en el desenlace, antes o después del colorín colorado, vamos a mirar más allá para repensar la perspectiva de género instalada en su versión 3.0 en la sociedad que viene.

Comentamos con anterioridad la carga positiva a nivel de desarrollo que tiene la literatura infantil en edades tempranas. Con la ciencia ficción sucede lo mismo. La posibilidad de inventar un nuevo mundo, una nueva realidad basada en sus deseos e inquietudes supone una satisfacción personal vinculada al fomento y progreso de la imaginación, que trae consigo infinidad de aspectos positivos. Somos conscientes, entonces, de que la ciencia ficción puede ser empleada dentro del aula como herramienta pedagógica que les invite a reflexionar y diseñar un universo diferente, que algún día podamos considerar como cierto. ¿Cuántas historias y películas de ciencia ficción del pasado, presentaban una idea completamente artificial e imaginaria, que en la actualidad se ha hecho realidad? Un ejemplo de esto viene de la mano de Julio Verne, uno de los escritores de ciencia ficción más característico de todos los tiempos, que en su libro *20.000 leguas de viaje submarino*, publicado en 1879, presentaba un submarino eléctrico, que para la época era impensable y hoy en día lo consideramos algo común y natural. Podemos estar de acuerdo en que mucha de la ciencia ficción del pasado es la realidad de hoy, entonces ¿por qué no llevar esta idea a las aulas de infantil?

Reyes (2001) comparte que la ciencia ficción ofrece modelos de actuación y sugerencias éticas, historias en las que no hay protagonistas mediocres o problemas sin solución, con una imagen del individuo protagonista positiva en la mayoría de las situaciones. En estas narraciones se destaca la nobleza, la inteligencia, la generosidad y la rebeldía, entre muchas otras cualidades. Comenta el autor que, en un contexto antropológico y sociológico, aparte de la estimulación de la imaginación, se intenta compartir un perfil de humanidad por afirmación o exclusión crítica, es decir, proclamar una formación de valía que promueva la imagen de un hombre o mujer con

actitudes y características que favorezcan a la sociedad. Siendo conscientes de estos aspectos, podemos deducir que una ciencia ficción basada en un mundo de igualdades, donde la sociedad patriarcal haya desaparecido en su totalidad, con protagonistas sin roles ni prejuicios, capaces de mostrar una realidad feminista y utópica, terminaría por influir y hacer reflexionar a sus lectores y seguidores, abriendo paso a un cambio y mejora de la actualidad.

María Isabel Santa Cruz (1997) nos habla de la relación existente entre el utopismo y el feminismo. Para esta autora, la teoría filosófica de género debe ir de la mano del pensamiento utópico, pues lo que se realiza por medio de esta filosofía es un cuestionamiento del lugar de los seres humanos, lugar inmerso en la vida social y que da lugar a las relaciones que surgen entre las personas. Transformar un lugar conlleva a realizar cambios profundos relacionados con la identidad personal, elecciones sexuales, organización familiar, prácticas en la crianza de hijos e hijas y en los patrones educativos. Es aquí donde entra la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, pues trabajar de manera conjunta llevará a un cambio en los aspectos que la autora considera esenciales para dirigir la sociedad hacia una igualdad real. Santa Cruz afirma que la meta final de este proceso, que trae consigo la superación de las categorías “mujer” y “hombre”, es la ejecución de la plena felicidad como resultado de la conciencia universal.

La presencia de las mujeres en la Ciencia Ficción ha sido complicada, al igual que en otros ámbitos característicos de la sociedad patriarcal. Sin embargo, Brian Aldiss considera que la fundadora de la ciencia ficción moderna es Mary Shelley, autora de la mundialmente conocida novela *Frankenstein* (1818). Duchamp afirma que «la imaginación ligada a la ciencia ficción no ha sido nunca territorio exclusivo masculino, y los temas que a la ciencia ficción le encanta explorar son también temas femeninos...» (2002). Martín (2010) expone que las mujeres que colaboran en el desarrollo de esta rama de manera muy activa, independientemente de estar caracterizada por ser bastante patriarcal, en busca de producir una ciencia ficción feminista. Sin embargo, y por suerte, la situación de la mujer en la actualidad desde esta perspectiva ha mejorado, llegando incluso a afirmar que toda la ciencia ficción que se estudia en el presente se hace desde una perspectiva feminista, examinando cuestiones de género identitario y no narrativo.

Partiendo de estas afirmaciones, es hora de plantear de qué manera podremos llevar la ciencia ficción feminista a nuestra aula de infantil, haciendo partícipes y protagonistas a nuestro alumnado. El final de este proyecto de innovación se trata de una propuesta narrativa, en la que construiremos una nueva historia en la que se traten, cómo deberían ser, las relaciones entre iguales en situaciones de nuestra vida que nos encontramos en la cotidianidad. Es importante que, para la creación de esta historia, el alumnado conozca la morfología del cuento según Propp, en la que divide la estructura básica de un cuento en: planteamiento, nudo y desenlace. El desenlace de nuestra historia es presentar una sociedad con una igualdad de género completa y real en todos los ámbitos de la vida, equitativa y respetuosa, que deje a un lado por fin los

roles y estereotipos que los propios individuos en un pasado hemos catalogado como propios de un sexo o del otro.

Ahora se trabajará con el alumnado, por equipos, para que cada breve escena de la ficción feminista se convierta en diálogos, iniciamos el tránsito de la oralidad al teatro con la naturalidad que proviene de la historia, de cuando Téspis abandonó el coro y replicó, fundando un espacio que habría, en la historia de Pólux, de fundar la democracia. El alumnado, jugando, porque el teatro no deja de ser un juego, con sus propias palabras imaginará que dirá un personaje en determinada situación.

Con los diálogos contruidos ya tenemos el guion base para grabar la ficción sonora feminista, entra en escena el mágico mundo de la radio que sin cámaras ni imágenes no solo protege la intimidad de la infancia, sino que genera un espacio de confianza propicio para la creatividad y para despertar la imaginación. Un lugar para expresarse con seguridad y para escuchar con atención.

Son sus voces las que darán vida a los personajes en los diferentes capítulos breves, el tiempo es fundamental en esta etapa, menos es más lo que además imprime el ritmo necesario para que el oyente no sufra los excesos narrativos que anegan Internet. A las voces, con el alumnado, se añadirán los efectos especiales, los sonidos y la melodía que den vida a la ficción que estará a disposición del resto de la comunidad educativa en los diferentes canales de difusión. Y ya tenemos, desde aquel cuento de la abuela hasta las ondas de radio, un viaje desde los relatos al calor de la lumbre a las ficciones narrando desde cualquier dispositivo multimedia, los otros futuros posibles y feministas.

El objetivo de la creación de esta historia desde cero no es solo concienciar a las nuevas generaciones de la importancia de la igualdad, sino seguir fomentando las relaciones equitativas entre mujeres y hombres a toda la población, y podemos comenzar a hacerlo con el entorno más cercano de los niños y niñas, la escuela y el hogar. La evaluación de la parte final de este proyecto de innovación va destinada a la observación la narrativa creada, prestando especial atención a si el alumnado ha sido capaz de deshacerse por completo de los micromachismos, así como de los roles asignados a cada sexo, siendo conscientes de los mismos y reconociendo su problemática, eliminándolos en su totalidad. Para una mejor proyección de los resultados del proyecto, la maestra creará una rúbrica como guía durante cada sesión donde se anote el interés mostrado por el alumnado por los cuentos propuestos, sobre la escucha activa y el nivel de comprensión de los mensajes orales, la actitud de respeto y reciprocidad con los demás, el nivel de reconocimiento de las desigualdades de género y aspectos sexistas, la capacidad de identificación de los micromachismos en los cuentos populares y en las leyendas, el trabajo en equipo, el cumplimiento de sus tareas dentro del proyecto, los niveles de empatía o su preocupación por aspectos concernientes a la igualdad, también el uso correcto de lenguaje artístico y demás aspectos comunicativos.

La estrategia evaluativa basada en los principios antropológicos de la investigación-acción-participación recaen en el alumnado y en la comunidad educativa, en cada fase introducir sesiones de conversaciones en las cuales el alumnado exprese cómo valora el proyecto, que cree que está aprendiendo o cómo le gustaría participar. Mantener conversaciones periódicas con las familias y con el equipo educativo ayudan a medir el efecto de trasmisión del aula al hogar, por ejemplo, preguntando a las madres y padres que cambios se reflejan en el comportamiento cotidiano de sus hijos respecto a las tareas del hogar o sobre las relaciones con sus iguales o, incluso, en la aparición de aficiones más allá de las aceptadas por los estereotipos de género. Con el resto de profesorado se trata de extender la perspectiva de género en todos los ámbitos de conocimiento, lo que, por ejemplo, puede devenir en que desde los diferentes niveles puedan surgir diferentes ficciones sonoras que conforman una programación educativa en la que se integren los contenidos curriculares con la perspectiva de género.

Pero lo que sin duda atraviesa el programa como columna vertebral es la detección, comprensión contextual y transformación de los micromachismos desde los cuentos de las abuelas hasta las ficciones sonoras feministas. Ese compendio que aparece en el mural de Bella, que transita por las leyendas y que evoluciona en las ficciones debe, entre el alumnado y el profesorado, conformar un diario de bitácora de la perspectiva de género para el alumnado que viene. In memoriam a Ferrer i Guardia y su Escuela Moderna, traer a la escuela, salvaguardar y ofrecer el testimonio de los mayores como saberes incalculables rescatados del mar del olvido, hospedar las leyendas conocidas e incorporar aquellas donde lo femenino rompe esquemas y, ofrecer nuevas ficciones como una actualización del testimonio recibido. La creación, organización y difusión de estos materiales, a nivel escolar y comunitario nos darán buena muestra del nivel de logro alcanzado con relación a los objetivos marcados en el érase una vez. Pero no hay colorín colorado... porque las ficciones serán leyendas y las leyendas cuentos de la abuela...

## 4. CONCLUSIONES: NARRATIVAS PARA IMAGINAR UN FUTURO SIN GÉNERO.

A lo largo de la historia de la humanidad, la vida y la sociedad han ido cambiando, evolucionando y mejorando, adaptándose a la realidad y mentalidad que los propios individuos demandaban. En otras palabras, satisfaciendo sus necesidades e inquietudes más básicas. Personalmente, creo que es lo que ha sucedido con el feminismo.

Durante años y años, el papel de la mujer como persona perteneciente a un grupo social se vio restringido y reprimido a mantenerse entre las cuatro paredes de una vivienda, considerada un ser inferior al hombre, incluso, como un complemento de estos. La mujer era la esposa del hombre, la madre de los hijos, el ama de casa. Parece que no era una persona “suya”, sino que era una persona para alguien más. No podían tener trabajo sin permiso de su padre o marido, sacar dinero del banco, e incluso, ir al médico sin que la figura masculina lo autorice. Una realidad que, a mí, como mujer del S.XXI, me parece inconcebible e incluso, propia de una historia de terror de mal gusto. Por desgracia, no lo es.

No hay día que no agradezca todo lo que hicieron las mujeres del pasado, que salieron a la calle a luchar por una igualdad, por un respeto y una libertad, que me ha permitido a mí, y a muchas de las mujeres de esta nueva generación ser nuestras, no depender de un hombre para vivir, para salir, para votar. Lamentablemente, esta realidad está aún lejos en diferentes países y lugares del mundo, en los que las mujeres siguen viviendo inmersas en una realidad que les prohíbe ser libres, ser personas con derecho. Por ellas especialmente es por lo que aún queda mucho por hacer en labor de igualdad, pues debemos recordar que el mundo no se resume a la cultura occidental.

Sin embargo, aunque la situación que vivimos las mujeres de este siglo no es ni comparable con la que vivieron nuestras abuelas y antepasadas, siguen existiendo dejes patriarcales y estereotipos en la sociedad, que muchas de las veces suceden casi de manera imperceptible debido a lo interiorizado que los tenemos. Un ejemplo de esto puede ser el reparto de las tareas del hogar o los prejuicios que surgen por los gustos personales y la ropa que utilizamos. La primera vez que me di cuenta de que esto me sucedía a mí fue, de hecho, en un colegio, en un aula de 4 años. Un niño de la clase me pidió que le ayudara abrir su mochila, pues se le había trabado la cremallera. Cuando me mostró su mochila lo primero que le dije fue “¿seguro que es la tuya?”, todo porque era una mochila de la película de Disney, Frozen. Los estereotipos existen con ambos géneros, y en ese momento, de manera inconsciente, seguí favoreciéndolos. Comprendí en ese momento que todos los roles y estereotipos que tenemos las personas adultas son infundados por la sociedad, y que cuando somos niños o niñas, simplemente nos centramos en aquello que nos gusta y nos hace felices. Deberíamos imitarlos y aprender más de ellos y ellas.

Por otro lado, personalmente, me considero una mujer afortunada, pues he crecido en una familia que siempre me ha dejado ser libre. Desde niña, tanto mi madre como mi padre me repitieron lo importante de que fuera independiente, que jamás en la vida dependiera de ningún hombre. Pude escoger qué ropa llevar, qué mochila comprar, con qué juguetes jugar, a qué quería dedicar mi tiempo, mis estudios y mi vida. Las tareas en mi hogar suelen estar repartidas, aunque es cierto que esta repartición llegó tarde, pero llegó. Soy consciente de que esto, en muchas casas no sucede, y que aún se mantiene la idea tradicional de la madre cocinera, que limpia y mantiene el hogar. Hogares en los que los niños y niñas no pueden ser libres, porque, ¿cómo va a jugar un niño a ser cocinero?, o ¿cómo va a jugar una niña con los coches de carreras? Lo peor de todo es que, como se suele decir de manera coloquial, en estas edades son “esponjas”, y absorben todo lo que sucede a su alrededor.

La idea de realizar este proyecto de innovación surgió por situaciones, propias y ajenas, que he vivido en los centros educativos, sin olvidar mi propio prejuicio inconsciente e interiorizado con la mochila de Frozen. La primera vez que me sucedió fue de prácticas en un centro. Como estaba lloviendo no pudimos salir al recreo, y decidimos sacar todos los juguetes que teníamos en la clase. Un grupito de niñas se puso a jugar con unas muñecas, y uno de la clase se acercó a preguntar si podía unirse al juego. Una de ellas le contestó que no, porque los niños no jugaban con muñecas, y que se fuera a jugar con los bloques de construcción. Una niña de 4 años no sabe realmente, si no se le ha enseñado con anterioridad, si un juguete es de niños o es de niñas. Recuerdo acercarme a hablar con ella y explicarle la realidad, que los juguetes no tienen género, pero ella lo tenía tan interiorizado que volvió a protagonizar situaciones similares durante mi estancia en el centro. Recuerdo otra vez, en un centro diferente, en una clase de 5 años. Había una niña que rompía con todos los roles y estereotipos asignados. Una vez, trabajando una unidad didáctica sobre el medievo, hicimos una fiesta de disfraces en la que debían venir disfrazados de la temática. Llamó la atención de varias niñas que ella viniera disfrazada con su armadura de caballera y no de princesa, e incluso le llegaron a preguntar. Por suerte, la mayor parte de la clase no le prestó demasiada atención y lo vio como algo completamente normal, como debería de ser. Al final, la niña está siendo libre y escogiendo lo que realmente le gusta.

Una vez, en el recreo con esta clase, había un grupito jugando al fútbol y ella se quiso unir. Al minuto vino a contarme que no la dejaban jugar porque era una chica, y las chicas tenían que jugar a otra cosa. La situación más reciente fue mientras trabajaba en una guardería. Me encontraba con el alumnado de 2 años, quienes se están preparando para entrar al colegio el curso que viene. Uno de ellos, quien siempre muestra actitudes bastante machistas con el resto de las niñas, protagonizó una situación que, personalmente, me impactó. Habíamos empezado a hacer un dibujo con pinturas de dedos, y le estaba repartiendo un color a cada uno, para que tuvieran libertad de hacer lo que quisieran. Él me exigió que le diera el color azul, porque era un chico y no podía usar otros colores como el rosa o el morado porque eran colores de chica.

Le expliqué que los colores son colores, que no hay colores de niños ni colores de niñas. No funcionó de nada, y solo provocó que se enfadase y no quisiera realizar la actividad.

Otro día, estaba con él a solas, pues era el último en marcharse ese día. Estábamos jugando y comenzó a lanzar varias piezas de un puzle al suelo. Le dije que eso no se hacía y que se levantara a recogerlas, a lo que él me contestó “recógelas tú, yo soy un niño y no recojo”. Personalmente, la situación más llamativa que me hizo comprender la importancia de trabajar la igualdad dentro del aula.

Soy consciente de que, si estas situaciones suceden es porque son comunes dentro del hogar, y muchas familias se negarán a participar en un proyecto en el que desmontemos la realidad en la que viven, por tanto, no contaremos con su apoyo. Pero como docente, comprendo la urgente necesidad de que el alumnado entienda que, eso que consideran como normal, no está bien. Y tal vez, cuando las familias vean lo que ha significado para sus hijos e hijas el desarrollo de este proyecto, se sientan motivados y abiertos al cambio.

Por otro lado, la literatura ha sido muy importante a lo largo de mi vida. Desde muy pequeña, me leyeron y contaron infinidad de cuentos, y una vez que supe leer por mi cuenta, me saqué el carné de la biblioteca de mi colegio, y todas las semanas sacaba y leía un libro nuevo. Me permitieron crear mi propia identidad, adoptando las características y realidades que me gustaban de los protagonistas de las historias, desarrollando una imaginación que me llevó a conocer muchas realidades y aventuras que supusieron un punto importante en mi crecimiento personal. Nombro en varias ocasiones a lo largo de este trabajo la presencia de Bella, pues la historia de la Bella y la Bestia significó mucho para mí durante mi infancia, y lo sigue significando ahora. Por ello, quería que tuviera su lugar en el fin de esta etapa de mi vida. La primera vez que leí un cuento delante de una clase de infantil, y observé como veían los dibujos de la historia y me escuchaban expectantes, fui consciente de lo mucho que significan para ellos y para su desarrollo evolutivo. Por ello, decidí que la literatura fuera la herramienta principal de mi proyecto.

Aunque el objeto de esta propuesta es formar a las nuevas generaciones en materia de igualdad, para que sean capaces de reconocer los micromachismos, tanto en las historias que contamos como en la realidad en la que vivimos, y sean capaces de poner soluciones, también servirá como medio para influenciar a las familias y personas cercanas a nuestro alumnado, para que comprendan la importancia de crecer en una sociedad libre, donde podamos ser iguales, equitativos y respetados, independientemente del género del individuo, donde los niños y niñas puedan escoger a qué jugar o qué ropa usar. Si educamos a las nuevas generaciones en el respeto y la libertad, crecerán siendo sujetos con grandes cosas que aportar a la sociedad, y algún día logremos conseguir una igualdad real entre hombres y mujeres en todas las partes del mundo. El camino es largo, pero el cambio empieza ya.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agazzi, C. (1926). *Desarrollo Humano. Perspectiva Pedagógica*. Montevideo, Uruguay.
- Arévalo Parra, Z. A. (2021). *La oralidad en la primera infancia desde la potencia del juego dramático*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/28712>
- Bettelheim, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Booket.
- Bigas Salvador, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Revista de aula de Innovación Educativa*, 46, 1-4.
- Britton, L. (2001). *Jugar y Aprender - El Método Montessori*. Paidós.
- Calvo Buezas, J. L. (1978). Luces y sombras del krausismo español. *El Basilisco: Revista de materialismo filosófico*, (3), 56-64.
- Carmona Buendía, V. & Valero Ramos, E. (2015). La evolución de los espacios de aprendizaje de la infancia a través de los modelos pedagógicos. *Children, Spaces and Identity*, 4.
- Carter, A. (2016). *Cuentos de hadas de Angela Carter*. Editorial Impedimenta.
- Castañeda Acosta, T., Domonell Morales, P., & González Novoa, A. (2021). Pedagogía y oralidad para la educación sostenible. En J. A. Marín Marín, J.-C. d. I. Cruz-Campos, S. Pozo Sánchez, & G. Gómez García (eds.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 322-335). Dykinson.
- Chaves Jiménez, A. (2012). Masculinity and Femininity: What are we Talking About? *Revista Electrónica Educare*, 16, 5-13.
- Chimborazo Montachana, R. J. (2016). *Método de las hermanas Agazzi y su incidencia en el desarrollo psicomotriz de los niños y niñas del nivel inicial de la Unidad Educativa Primero de Mayo del cantón Puyo, provincia de Pastaza*. Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Educación Parvularia.
- Claparede, M. E. (1976). Rousseau y la significación de la infancia. *Revista de educación*, 1976, n. 242; p.144 – 151.
- Colmenar Orzaes, C. (2010). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia De La Educación*, 10.
- Comenio, J.A. (2009). *El laberinto del mundo, el paraíso del corazón*. Editorial Biblioteca Nueva S.L.
- Comisión Europea «Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura. Contribución de la Comisión Europea a la reunión de dirigentes en Gotemburgo el 17 de noviembre de 2017», COM (2017) 673 final, 14-11-2017. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&rid=24>

- Comisión Europea «Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025», COM (2020) 625 final, 30-9-2020. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=EN>
- Comisión Europea «Preguntas y respuestas: Estrategia de igualdad de género 2020 – 2025», COM (2020) 152 final, 5-3-2020. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152>
- Costa, S. (2005). La Comuna de París y las mujeres revolucionarias. Rastros comunales. *A 150 años de la Comuna de París*, 43.
- D'Agostino, D. (2006). *El arte como necesidad. La cámara sangrienta de Angela Carter*. Universidad de Salerno.
- Decroly, O. (1965). *Iniciación general al método Decroly*. Losada
- Delgado Pérez, M. N. (2021). *La metodología Decroly en la escuela pública*. Recuperado de: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23941>
- Di Tullio, A. L., & Smiraglia, R. A. (2012). Debatiendo el papel de la reflexión feminista contemporánea: Judith Butler y Martha Nussbaum. *Universidad de Barcelona; Astrolabio*; 13; 7-2012; 443 – 453.
- Diario Oficial de la Unión Europea «Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias claves para el aprendizaje permanente», 2018/C 189/01. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>
- Diario Oficial de la Unión Europea «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente», 2006/962/CE. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>
- Dubreucq-Choprix, F., y Fortuny, M., (1999). Ovide Decroly. *Correo pedagógico*, 5, 4-8.
- Duchamp, L. Timmel. (2002): *That Only a Feminist: Reflections on Women, Feminism and Science Fiction, 1818-1960*.
- Espinoza Freire, E. E. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. *Conrado*, 18 (85), 191-197.
- Esteban Mateo, L. (1985). El krausismo en España: Teoría y circunstancia (I). *Historia de la Educación*, 4
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Kapelusz.
- Flecha García, C. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (33), 49–60.
- Gantiva Silva, J. (1989). La ilustración, la escuela pública y la revolución francesa. *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)*, (21), 22-29.

- García Izaquita, C. A. (2013). La prevalencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 1(1), 49-58.
- Gobierno de Canarias. (s.f). *Programa de Educar para la Igualdad*. Recuperado de: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/educa-igualdad/introduccion-objetivos/>
- González Novoa, A. (2005). Las hadas no regalan besos. En Dávila, P. y Naya, L.M. (Coords.) *La infancia en la historia: espacios y representaciones II* (p.44). Donostia: EREIN.
- González Novoa, A. (2014). La femme sensible y el proceso de emancipación de la mujer romántica. De Julie a Sophie y viceversa. En J. López Hernández, A. Campillo Meseguer, A. Saura Sánchez, J. Novella Suárez, & A. Viñao Frago (eds.), *Congreso Internacional III Centenario Jean Jacques Rousseau (1712-2021)* (2012.Murcia).
- González Novoa, A. (2017). El socialismo sub-sahariano y la Pedagogía de la Hospitalidad. En *Los valores de la educación de África. De ayer a hoy*. Universidad de Salamanca, 2017. p. 763-772.
- Gudín de la Lama, E. (2015). *Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2003). *Módulo educativo psicología-secundaria: Aplicación de la visión de género a los programas de estudio del MEP*. San José, Costa Rica: INAMU, MEP.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.
- Lahoz Abad, P. (1991). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la Educación*, 10.
- Lamouroux, M. (2010). *El discurso oral de los niños del grado cero del colegio Ramón de Zubiría I.E.D. en tres situaciones didácticas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado núm. 67, de 18 de marzo de 2010, páginas 26647 a 26683. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2010/02/26/1>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley 16/2003, de 8 de abril, de Prevención y Protección Integral de las Mujeres contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado núm. 162, de 8 de julio de 2003, páginas 26392 a 26402. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2003/04/08/16>
- Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales. Boletín Oficial del Estado núm. 163, de 9 de julio de 2021, páginas 81817 a 81866. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2021/06/07/2>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Boletín Oficial de Canarias núm. 152, 7 de agosto de 2014, pp. 10 a 53. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-9901-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 159, de 04/07/1985. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 295, de 10/12/2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, páginas 33651 a 33665. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Marín Ibañez, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. *Revista de educación*, 1976, n. 242; p.23 – 42.
- Martín Alegre, S. (2010). Mujeres en la literatura de ciencia ficción: entre la escritura y el feminismo. *Dossiers feministes*, (14), 0108-128.
- Mayordomo, A. (2010). Antecedentes fundamentales de la Educación Infantil. La pedagogía y la escuela maternal y familiar. *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, pp: 29 – 46.
- Morón Macías, Ma C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1 – 6.
- Morote Magán, P. (2016). *Las leyendas y su valor didáctico*. Centro Virtual Cervantes, 400, 392-403.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Ortega Castillo, F. (2014). La presencia de Ovide Decroly en el " Boletín" y en la " Revista de Escuelas Normales"(1922-1936). *Bordón: Revista de pedagogía*, 66(3), 121-132.
- Ortiz de Urbina, J. C. (1994). La mujer en la Revolución francesa de 1789. Thélème. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, (5), 221.
- Pestalozzi, J.H. (1997). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. Editorial Porrúa.
- Posada, A. (1981). *Breve historia del krausismo español*. Universidad de Oviedo.

- Reyes, J. R. (2001). *Teoría y didáctica del género ciencia ficción*. Magisterio.
- Rodríguez Silvera, J. A., Díaz Jiménez, Y. R., González Novoa, A. & Rodríguez Abad. E. J. (2017). *Voces del Malpaís: leyendas canarias*. Editorial: Diego Pun.
- Rousseau, J. J. (2008). *Emilio o de la educación*, Edaf.
- Santa Cruz, M. I. (1997). Feminismo y utopismo. *Hiparquía*, 9.
- Segers, J. (1985). En torno a Decroly. Lausanne: DELACHAUX & NIESTLE.
- Sierra Cuartas, C. E. D. J. (2007). Fortalezas epistemológicas y axiológicas de la ciencia ficción: un potosí pedagógico mal aprovechado en la enseñanza y divulgación de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* - 2007 4 (1), 87-105
- Suárez González, J. V. (2014). Estudios sobre oralidad en primera infancia. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 14(28), 150-160.
- Wollstonecraft, M. (2000). *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Cátedra.