

A coeducación en Educación Infantil: estudo dun caso

Autor: Hervella Fariñas, Diego (Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

Público: Grado en Educación Infantil. **Materia:** Investigación educativa. **Idioma:** Gallego.

Título: A coeducación en Educación Infantil: estudo dun caso.

Resumen

A necesidade de que nenos e nenas sexan educados e educadas do mesmo xeito, desde as idades máis temperás, será esencial na construción dunha sociedade máis igualitaria, tolerante e que rompa con todos os estereotipos e prexuízos. Dita investigación foi levada a cabo nun CEIP e, máis concretamente, na aula de educación infantil de tres anos dese centro. Partindo dunha análise da coeducación, abordada a partir de referencias bibliográficas e dos resultados desta investigación cualitativa, propóñense unha serie de medidas complementarias ás realizadas na aula co obxectivo de optimizar a coeducación na devandita aula e no centro, en xeral.

Palabras clave: Coeducación, xénero, investigación cualitativa, planificación, educación infantil.

Title: Co-Education in Early Childhood Education: A Case Study.

Abstract

The need for children to be educated in the same way, from the earliest ages, it will be essential in building a more egalitarian and tolerant society. All of this will break with all the stereotypes and prejudices. This research was carried out in a public school, specifically, in a classroom with students of three years old. Starting from an analysis of co-education, approached from references and results of this qualitative research, it is proposed a complementary proposal in order to improve the co-education in that classroom and in that school in general.

Keywords: Co-education, Qualitative Research, planning, pre-school education.

Recibido 2018-11-18; Aceptado 2018-11-23; Publicado 2018-12-25; Código PD: 102086

INTRODUCCIÓN

O traballo que se presenta nas seguintes páxinas ten como obxectivo principal a análise da coeducación nun centro educativo a través da investigación cualitativa. É moi importante ter en conta que o proceso de socialización polo que pasamos as persoas non é para nada neutral, xa que desde o nacemento vánsenos dando unhas pautas de como debemos ser e como debemos actuar e, por desgraza, constantemente estamos suxeitos a mensaxes que seguen indicando o que é “normal” e o que non o é. Pretende contribuír á reflexión sobre o que acontece na nosa sociedade e abrir un camiño de cambio, sendo o motor deste un modelo escolar coeducativo. Este cambio que se procura está moi vencellado a conseguir equidade entre sexos, respecto e tolerancia.

En primeiro lugar expóñense os obxectivos xerais, os específicos e unha serie de preguntas de investigación que servirán para enfocar o estudo. A continuación, preséntase un segundo apartado subdividido en dous subapartados. Por unha banda, amósase unha contextualización que alude á elección do tema, ao centro e á aula de tres anos de educación infantil e, por outra, expónse unha fundamentación teórica sobre a coeducación, facendo un percorrido ao longo da historia deste concepto e a súa influencia na educación. Esta fundamentación complementase cos datos empíricos extraídos da análise do centro e da aula a través da investigación cualitativa. Tendo como base todo o anterior, no terceiro apartado propóñense unha serie de medidas de actuación complementaria ás realizadas na aula, coa fin de optimizar a coeducación nela e no centro, en xeral. No cuarto apartado caracterízase a metodoloxía empregada na elaboración deste Traballo de Fin de Grao (TFG) ⁴ que, como xa se avanzou, é de carácter cualitativo e sintetízase o proceso de elaboración coa agrupación das tarefas en cinco grandes grupos: a busca e selección da información; a súa análise, síntese e interpretación a partir das fontes primarias e secundarias; a redacción do TFG; o proceso de revisión e corrección e o de difusión. No quinto apartado preséntanse as conclusións agrupadas en torno a tres eixos: a coeducación, o centro e a

⁴ No *Anexo I* inclúese un glosario co significado das siglas e abreviaturas que aparecerán ao longo do traballo.

investigación cualitativa. No sexto apartado realízase unha valoración da aplicación do traballo desde a óptica do autor, da directora académica e da titora da aula de tres anos de educación infantil do CEIP A⁵.

O traballo remata cunha listaxe de referencias bibliográficas empregadas, subdivididas en fontes bibliográficas, legislativas e procedentes de sitios web. Finalmente, achéganse os anexos encamiñados á dotolo de maior significación.

1. OBXECTIVOS E PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Os obxectivos que se perseguen co presente traballo subdivídense en dous grandes grupos. Por unha banda, preséntanse os xerais que atinxen ao que se pretende conseguir con calquera TFG e; por outra, os específicos que están intimamente vencellados á coeducación, ao coñecemento do centro educativo e á investigación cualitativa.

Os **obxectivos xerais** aparecen recollidos no *Documento Marco para a elaboración do TFG* e son os seguintes:

- a) *Integrar as competencias do título de grao.*
 - b) *Demostrar a capacidade de busca, xestión, organización e interpretación de información relevante.*
 - c) *Desenvolver un pensamento e xuízo crítico, lóxico e creativo sobre temas destacados de índole social, científica, tecnolóxica e/ou ética.*
 - d) *Demostrar habilidades de comunicación oral e escrita.*
- (Facultade de Ciencias da Educación, 2015-2016, p. 3)

Tal como se indica no mencionado documento, os **obxectivos específicos** estarán suxeitos ao tema escollido. No noso caso, pretendemos conseguir os seguintes:

- Incrementar o coñecemento sobre as características do centro escolar en relación coa coeducación.
- Analizar o contorno sociocultural do centro desde o prisma da coeducación.
- Analizar e valorar o grao en que o proceso de ensino-aprendizaxe é coherente cun modelo coeducativo.
- Describir, analizar e interpretar a interacción dentro da aula e a asunción e distribución dos roles.
- Analizar e reflexionar sobre a presenza de actitudes sexistas na aula.
- Coñecer o grao de sensibilización do profesorado en relación coa coeducación.
- Afondar no coñecemento da coeducación como indicador de calidade no ensino.
- Afondar no coñecemento e emprego da investigación cualitativa.
- Propoñer medidas de actuación complementarias ás que veñen levando a cabo no centro en relación coa coeducación.

A partir dos obxectivos propostos, fórmulanse unha serie de **preguntas de investigación** que contribúen a afondar no coñecemento do tema, do centro escolar e da investigación cualitativa.

Como sinala Simons (2011) unha maneira de comezar a deseñar o caso é determinar as preguntas de investigación. Esta é unha fase que require tempo e que, polo tanto, temos que concederllo. Convén ter moi en conta os supostos teóricos que se agochan nelas e pensar se van servir de marco teórico ou como hipóteses. Estas preguntas levarán consigo uns supostos que van afectar aos datos que recollemos e ao que signifiquen; polo que temos que ser plenamente conscientes disto. Esta autora afirma que, ademais de servir para o estudo, son moi útiles para recordar o obxectivo da investigación evitando, así, desviacións. Ao final, pódese volver elas para comprobar o grao en que quedaron resoltas a tenor dos resultados e/ou das conclusións. Para ela, non é necesario xerar moitas preguntas e estas enfocan e configuran o estudo e facilitan a elección do método e a análise. É fundamental que estean conceptualizadas de xeito que se poidan investigar no prazo de tempo do que dispoñemos.

Reflexionando sobre o tipo de preguntas que propón Simons (2011) considérase pertinente, para este caso, o emprego de preguntas abertas, que permitan documentar o caso en toda a súa particularidade.

⁵ Por motivos de confidencialidade non desvelamos o nome do centro; polo tanto, neste traballo referirémonos a el pola letra “A”.

Tendo presente todo o exposto anteriormente, fórmulanse as seguintes:

- Que características ten o centro en relación coa coeducación? Préstaselle atención á coeducación nos diferentes niveis de concreción curricular do centro? En que medida a organización do espazo e a dotación de recursos pode incidir na coeducación? En que medida os usos do espazo poden poñer de manifesto condutas que reflectan ou non a aprendizaxe coeducativa? O profesorado do centro é consciente da importancia da coeducación na formación integral dos nenos e nenas? Que medidas complementarias ás que veñen desenvolvendo no centro en relación coa coeducación se poderían propoñer? Que actitudes se observan no entorno familiar do educando en relación á coeducación? Que roles adoita adoptar o alumnado na aula? E na casa? Todo o alumnado interacciona do mesmo xeito aínda que estea exercendo o mesmo rol?
- En que consiste a avaliación cualitativa? Que características ten? En que medida é útil para indagar sobre o tema elixido nun centro concreto?

2. CONTEXTUALIZACIÓN E XUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Este apartado está, a súa vez, subdividido en dous grandes subapartados. Por unha banda, preséntase un epígrafe que se centra na contextualización desta investigación, atendendo á elección do tema, do centro e da aula; ás características da contorna onde se sitúa o centro educativo; ás características da aula de educación infantil de tres anos; aos trazos definitorios do educando e do profesorado e finalmente, aos trazos que definen ás familias do educando deste tramo de idade. Polo tanto, existe unha descrición máis xeral do centro e das súas características e unha máis particular centrada no campo concreto a investigar, que é a aula de infantil de tres anos. Por outra banda, recóllese unha fundamentación teórica onde se aborda o concepto de coeducación, a súa evolución e outros trazos característicos da mesma. Ademais, móstranse resultados empíricos da situación do tema no centro, na aula, nas familias, no profesorado e no educando. Para realizar esta fundamentación, empregáronse documentos oficiais do centro, a observación directa e indirecta, cuestionarios ás familias e ao profesorado, fontes documentais, lexislativas e bibliográficas.

2.1. Contextualización

Antes de comezar a perfilar este traballo, cómpre indicar que o seu eixo vertebrador é a coeducación nas aulas tendo moi en conta a perspectiva de xénero. Para coñecer o grao de sensibilización en torno a este tema, a presenza ou non desta nas aulas, no contorno, etcétera levarase a cabo unha investigación de carácter cualitativo nun centro escolar. A investigación cualitativa emprega o texto como material empírico, parte da noción da construción social das realidades sometidas a estudo e interésase polas perspectivas dos e das participantes, polas prácticas e polo coñecemento cotián que fai referencia á cuestión estudada (Flick, 2014).

O centro en cuestión é o CEIP A, de titularidade pública. Nel escolarízase alumnado das aldeas próximas a el e doutros pobos limítrofes. Está situado nun contexto rural e pertence a un concello da provincia de Ourense que contaba con 3113 habitantes no ano 2014, segundo os datos do INE.

2.1.1. A elección do centro, da aula e do tema

A *elección do centro* obedeceu á conveniencia de vincular, na medida do posible, este traballo aos Practicum I e/ou II, co fin de poñer en relación teoría e práctica, de profundar no coñecemento dos centros –nesta ocasión, centrando xa a atención nun tema concreto– e de poder avanzar de xeito máis rápido na súa realización. No meu caso, tiña un maior coñecemento do CEIP A a todos os niveis (alumnado, equipo docente, contorna, etc.) por estar situado próximo ao pobo no que nacín. Ademais, no momento de iniciar o TFG aínda estaba a realizar o Practicum II nel, o que me permitía seguir avanzando na comprensión do seu funcionamento e da educación impartida nel.

Polo que se refire á *elección da aula*, decidimos centrarnos nunha na que se estaba escolarizando alumnado de tres anos de educación infantil. A elección veu motivada polo feito de que permanecín nela os catro meses que durou o Practicum II o que me permitiu ter un maior coñecemento que daquela aula na que realicei o Practicum I. Ao estar aínda realizando o Practicum no centro o acceso ao campo de estudo foi sinxelo.

No que atinxe á *elección do tema*, é necesario destacar que este naceu froito dunha ampla reflexión entre as diferentes opcións que se podían levar a cabo, así como dun diálogo fundamentado e argumentado coa directora académica e con

membros do persoal docente do centro. Ademais, o tema da *coeducación* nas aulas cobra grande interese por múltiples razóns como as que se mencionan a continuación. O feito de ser un obxectivo que se pretende conseguir desde hai moito tempo, pero que aínda segue a ser hoxe en día necesario seguir avanzando na súa consecución; a necesidade de erradicar estereotipos sexistas da educación e, por conseguinte, da sociedade; a urxencia de garantir unha equidade real entre as persoas; o emprego da perspectiva de xénero desde as idades temperás; a actualidade do tema, entre outras.

2.1.2. Características do contorno que rodea ao centro

O centro escolar está situado nun concello de interior da provincia de Ourense de carácter rural. Trátase dun municipio no que predomina a poboación vella e conta, segundo o Instituto Nacional de Estatística (2014), con 3113 habitantes. Deles, 1555 son homes e 1558 son mulleres. Polo tanto, pódese dicir que a poboación está equilibrada en canto a sexo.

Ao fenómeno do envellecemento poboacional engádeselle o feito de que é un concello que se foi despoboando nas últimas décadas progresivamente e no que a poboación está dispersa; se ben, a súa situación xeográfica e as súas comunicacións son favorables, dado que está próximo a unha das principais estacións de ferrocarril da zona e da autovía das Rías Baixas (A-52). Como ben se indicaba anteriormente, estase a falar dunha zona rural e montañosa preto da cal se atopan a Serra de Queixa, o Pico de Manzaneda, o Alto da Gonza ou Pena Trevinca. Nesta zona predomina o sector primario. A maioría dos habitantes dedícanse á gandaría e á agricultura.

A lingua utilizada pola meirande parte das aldeas do concello é o galego, aínda que na vila conviven as dúas linguas cooficiais de Galicia, cun predominio do galego sobre o castelán (CEIP A, 2015-2016a).

Entre os principais recursos que emprega o centro escolar procedentes do contorno destacan as instalacións deportivas da vila, a Escola Infantil, o Centro de Información á Muller (CIM), a Casa da Cultura e a Biblioteca Municipal.

2.1.3. Características do centro

O centro comezou a funcionar no ano 1972 e o edificio sufriu unha ampliación en anos posteriores. Existe un edificio anexo ao colexio que albergou a Escola Fogar durante moitos anos, aínda que agora pertence ao Concello da vila (CEIP A, 2015-2016a). O colexio conta no curso académico 2015-2016 cun total de 135 alumnos e alumnas e nel impártense dúas etapas educativas que son educación infantil (segundo ciclo, dúas unidades) e educación primaria (seis unidades). A distribución do alumnado por aulas figura na seguinte táboa:

Táboa I. Distribución do alumnado do centro por niveis

Niveis	Nº de nenos e nenas
Educación infantil (3 anos)	15 nenos e nenas
Educación infantil (4 e 5 anos)	17 nenos e nenas
1º de educación primaria	14 nenos e nenas
2º de educación primaria	16 nenos e nenas
3º de educación primaria	17 nenos e nenas
4º de educación primaria	19 nenos e nenas
5º de educación primaria	18 nenos e nenas
6º de educación primaria	19 nenos e nenas

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos do *Proxecto Educativo* do CEIP A.

O centro consta de catro plantas, que albergan distintas dependencias. Na *planta baixa* atópanse as dúas aulas de educación infantil, unha para xogos e talleres, a de titoría de infantil, os baños do alumnado e os do profesorado. Esta planta e as súas dependencias, así como o ximnasio son os espazos que máis empregan os cativos e cativas de tres anos, sobre os cales versará a investigación. Fundamentalmente, este alumnado emprega, por unha banda, a aula ordinaria que é un espazo amplo, luminoso, onde predominan as cores verdes e distribuído en recantos e, por outra, o ximnasio no cal predominan as cores marróns e os materiais multicolores, e é un espazo ben iluminado e que convida á actividade. Ambos os dous espazos permiten a súa expresión e transmiten un ambiente cálido e comfortable.

Na *primeira planta ou semisoto* atópanse as aulas de 1º e 2º curso de educación primaria, unha aula de titoría, a de inglés, a biblioteca, os baños, o ximnasio, a cocíña, o comedor e o salón de actos. Na *segunda planta ou planta principal* sitúanse a sala de profesorado, a aula do Departamento de Orientación, unha aula de titoría, os despachos do equipo directivo, a sala da fotocopiadora, un almacén de material, as aulas de 5º e 6º de educación primaria, a de Relixión, a de PT, a de AL, as dúas aulas dotadas con encerado dixital, a de Informática, a de Música, un gabinete médico, o arquivo e os baños do alumnado. Na *terceira planta ou planta superior* están as aulas de 3º e 4º de educación primaria, unha de titoría, unha para desdobres e/ou agrupamentos, un almacén de material e os baños.

O centro conta con dous patios: o patio de recreo e o patio de autobuses. Dentro do primeiro, existen dúas zonas cubertas para que poidan ser usadas polo alumnado de educación infantil e de primaria nos días de choiva. Na zona principal hai un areeiro valado con estacas de diferentes cores (azul, amarelo, vermello e verde) no cal os pequenos e pequenas adoitan xogar cando hai bo tempo. Mentres que o patio exterior posúe unhas dimensións considerables e favorece o movemento do educando e a exploración do espazo, o patio cuberto reduce moito estas posibilidades así como os xogos que se poden facer dentro del.

O colexio oferta servizo de comedor, transporte, actividades extraescolares e biblioteca. A maiores propón algunhas actividades internas impartidas por mestres e mestras do centro como, por exemplo, clases de inglés.

No que fai referencia ao profesorado, convén sinalar algúns aspectos relevantes como, por exemplo, que o equipo directivo está integramente formado por mulleres e que existe un alto grao de traballo cooperativo. A continuación, recóllense nunha táboa diferentes aspectos relacionados coa formación e a experiencia do profesorado. Para a recollida desta información empregouse unha táboa modelo que foron cubrindo os e as diferentes profesionais (ver *Anexo II*).

Táboa II. Características do profesorado

Nome	Titulación ou titulacións	Formación complementaria	Formación complementaria relacionada coa coeducación ou con cuestións de xénero	Experiencia educando de 3 anos	Experiencia no eido da educación	Permanencia no centro actual
YMR	Mestra de Educación Infantil.	-	-	6 anos.	14 anos.	8 anos.
CRL	Diploma en Ciencias Humanas e Educación Infantil. Licenciatura en Pedagogía. Mestrado de Logopedia (1º curso).	Toda a necesaria (cursos, seminarios, xornadas, congresos, encontros, etc. tanto presenciais como online).	Toda a impartida por Interra Galicia, UXT, etc. Curso de MEC (Universidade de Verán). Formación cursada na universidade.	6 cursos.	23 cursos.	8 cursos.
JIR	Mestra especialista en	Técnica en Interpretación de	2 cursos online de 100 horas	Talleres de estimula-	8 anos.	1 curso.

	Audición e Linguaxe.	Lingua de Signos.	ofertados por Feteform (Sindicato UXT).	ción oral.		
MMP	Mestra especialista en Audición e Linguaxe.	Cursos de formación do profesorado.	Cursos de formación do profesorado.	6 anos, estimulación da linguaxe oral en educación infantil.	9 anos.	2 anos.
AMEA	Diplomada en maxisterio.	Cursos varios do CEFORE e formación en centros. Mestrado en Educación Especial.	Curso de coeducación organizado polo CEFOCOP.	5 anos.	24 anos.	11 anos.
MAA	Diplomatura en maxisterio (especialidade en inglés)	Cursos de formación.	Cursos de formación (2).	5 anos.	34 anos.	33 anos.
MFRS	Licenciatura en psicopedagogía.	Actividades de innovación, PFPP, xornadas, encontros, atención á diversidade, documentos centro, xornadas de equipos directivos, as TIC na aula, bibliotecas escolares.	Os temas transversais no currículo. A convivencia como aprendizaxe.	-	21 anos.	9 anos.
MPGS	Diplomada en maxisterio.	Cursos varios do CEFORE, CAFI e formación en centros.	Curso de coeducación organizado polo CEFOCOP.	3 anos.	15 anos.	10 anos.

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos recollidos a través dun cuestionario ao profesorado (Ver Anexo VI).

Atendendo ao cadro anterior, obsérvase que a maioría dos e das profesionais do centro teñen como titulación académica predominante a Diplomatura en Maxisterio. No que afecta á formación permanenteponse de manifesto que a enorme maioría tena, en maior ou menor medida. No que respecta á formación complementaria en relación á coeducación e/ou ao xénero tamén queda patente que existe na maior parte do claustro, porén non é tan extensa como o debería ser dada a importancia do tema. Atendendo agora á experiencia do profesorado co educando de tres anos, pódese afirmar que hai moi poucas persoas do centro que non a teñan. Tamén queda evidenciado que a estabilidade temporal do profesorado neste centro é bastante alta (superando, moitos deles, os cinco anos de permanencia no centro). Finalmente convén sinalar que a experiencia no eido educativo de todas estas persoas é tamén moi alta.

O persoal non docente deste centro escolar está integrado polo conserxe (JARC), as limpadoras, as cociñeiras (RBR e MTRS) e a coidadora (SEM, que é auxiliar técnica educativa).

Con respecto á poboación estudiantil, en xeral, convén indicar que a matrícula no centro foi descendendo ano tras ano, pasando de 1500 alumnos e alumnas en 1972 a 135 alumnos e alumnas en 2015. Este descenso de matrícula débese á baixa natalidade e ao peche de empresas no Concello nos últimos anos, o que supuxo a redución de unidades a unha soa liña e a creación dun grupo mixto de infantil no curso escolar 2014-2015 (CEIP A, 2015-2016a).

O centro dispón de suficientes recursos humanos e materiais para atender, de forma adecuada, aos discentes con necesidades específicas de apoio educativo, acadando a integración plena e efectiva de dito alumnado.

Nel escolarízase moi pouco alumnado inmigrante, debido ás escasas oportunidades laborais que ofrece o Concello. Tamén se reduciu no colexio o número de alumnos e alumnas de etnia xitana, cuxas familias buscan outros núcleos de poboación máis numerosos para mellorar a súa calidade de vida.

O procedemento de admisión do alumnado no centro está regulado polo Decreto 254/2012 e pola Orde do 12 de marzo de 2013, aplicables aos centros docentes sostidos con fondos públicos.

2.1.4. Características da aula e do grupo clase

A aula de educación infantil de 3 anos conta con quince cativos e cativas, polo que a ratio é bastante inferior á máxima establecida, con carácter xeral, no Real Decreto 132/2010 polo que se establecen os requisitos mínimos dos centros (ratio 1:25). Deses quince alumnos e alumnas, nove son nenos e seis son nenas. Polo tanto, en canto ao sexo, a distribución amosa certo desequilibrio, con predominio de nenos.

O espazo está organizado por recantos. En concreto, hai o recanto da cociña, o dos xogos de mesa, o dos bebés (bonecos e bonecas), o dos coches, o das construcións e o da asemblea. A continuación descríbense, brevemente, estes recantos:

O *recanto da cociña* consta dunha cociña bastante grande de cor amarela e con útiles para a mesma (pratos, vasos, alimentos de plástico...). Permite diversas modalidades de xogo e é o suficientemente ampla para favorecer o xogo cooperativo.

O *recanto dos xogos de mesa* é un estante de cor marrón no cal están situados diversos crebacabezas, dominós, lottos, ordenador infantil, etc. Cando o educando quere xogar cun destes xogos debe collelo no estante e levalo á mesa.

O *recanto dos bebés* está conformado por unha mesa de cor verde sobre a cal hai varios bonecos e bonecas. Debaxo dela hai unha caixa de cor amarela na que están gardadas vestimentas para os bebés. Na esquina da mesa hai unha táboa para pasar o ferro e, finalmente, nunha caixa de cor azul atópanse diferentes utensilios para o coidado dos bebés (biberóns, cueiros, ouriñais, bolsos, etc.).

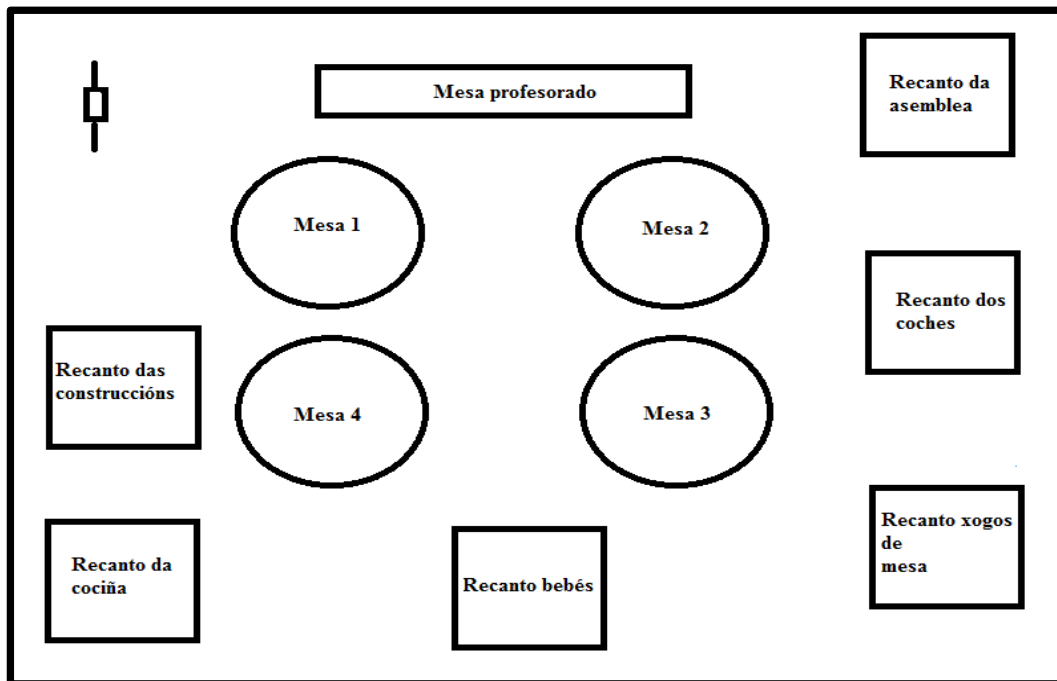
No *recanto dos coches* atópase un aparcadoiro rodeado dunha alfombra con motivos dun circuío. Ademais, nunha caixa de cor transparente, hai diversos vehículos de cores e dimensións distintas (motos, camións, coches, bicicletas, etc.).

O *recanto das construcións* consta dun caldeiro de plástico de cor rosa, dentro do cal se atopan pezas de construción de diversas cores e tamaños.

A *assemblea* lévase a cabo nun recanto cadrado arredor do cal se senta o alumnado. Este espazo está decorado cun mural da estación correspondente, co calendario que se emprega para realizar as rutinas, o horario da aula, etcétera.

A distribución dos recantos é favorable á coeducación posto que todos están mesturados e neles non se atopa ningún rastro de sexismo nin de reprodución de roles; máis ben, todo o contrario, xa que os estereotipos sociais están totalmente erradicados tanto na configuración como na distribución destes recantos (Ver *Figura 1*). A cor predominante na aula é a verde e trátase dunha zona moi ben iluminada á vez que acolledora. A aula está equipada cun equipo informático completo e encerados. As mesas son redondas e a profesora procura que en cada unha delas haxa alumnado dos dous sexos. A mestra desde o primeiro día organizou estas mesas para potenciar a relación ente nenos e nenas e a convivencia nun mesmo espazo. O clima que se xera na aula é de confianza e seguridade, o que favorece a afectividade, algo que para Pestalozzi (1801) era fundamental. El sinalaba que os espazos contribuían a crear un clima agradable para a aprendizaxe, o que favorecía que a nena ou o neno se sentise na escola protexido, atendido, respectado e valorado.

Figura 1. Plano da aula



Polo que se refire ás características do alumnado da aula, é necesario destacar que se trata dun grupo moi heteroxéneo en canto a intereses, habilidades e actitudes. Entre aqueles nenos e nenas que xa teñen os tres anos e os que aínda non os cumpriron existen diferenzas notables a todos os niveis; tanto no xogo que desenvolven de forma libre como á hora de realizar unha actividade. Algunhas das súas características máis relevantes preséntase na *Táboa III*.

Táboa III. Características do alumnado da aula de educación infantil (3 anos)

Alumnado	Sexo	Data de nacemento	Número de irmáns e de irmás que ten	Lugar que ocupa	Persoas que conviven no fogar	Persoa coa que pasa máis tempo	Recanto favorito da aula
AFE	M	23/12/2012	2 irmáns	3º lugar	Pai, nai e irmáns.	Nai	Construcións
ASC	M	18/12/2012	1 irmá	2º lugar	Pai, nai e irmá	Pai e nai	Coches
CAE	F	07/12/2012	1 irmán	2º lugar	Pai, nai e irmán	Nai	Bebés
AFC	M	06/12/2012	0	-	Pai e nai	Nai e pai	Coches
XAG	M	12/11/2012	2 irmáns	3º lugar	Pai, nai, irmáns e tía	Tía	Xogos de mesa
RHM	F	01/10/2012	1 irmá e 2 irmáns	4º lugar	Nai e irmá	Nai	Xogos de mesa
PJPB	M	01/10/2012	1 irmán	2º lugar	Pai, nai e irmán	Pai e nai	Construcións
LMG	M	06/09/2012	1 irmá	1º lugar	Pai, nai e irmá	Nai e pai	Construcións

ACB	F	15/07/2012	1 irmán	1º lugar	Pai, nai e irmán	Nai	Xogos de mesa
DGV	M	14/04/2012	0	-	Pai, nai e avó paterno	Nai	Xogos de mesa
LBP	F	09/03/2012	0	-	Pai e nai	Avoa e avó	Cociña
CAD	F	07/03/2012	2 irmás	3º lugar	Pai, nai, irmás e avoa	Pai e nai	Bebés
CVT	F	29/02/2012	1 irmán	1º lugar	Pai, nai e irmán	Nai e pai	Bebés
MLS	M	18/02/2012	1 irmán	2º lugar	Pai, nai e irmán	Nai	Construcións
MVS	M	25/01/2012	1 irmán	1º lugar	Nai, pai e irmán	Pai e nai	Construcións

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos dos cuestionarios que emprega a titora da aula no período de adaptación e da observación.

Tendo en conta a táboa anterior, podemos observar que a maioría ten un irmán ou unha irmá. Só tres de quince son fillos ou fillas únicas. En canto ás preferencias manifestadas no xogo libre por recantos, obsérvase que hai diferenciación por sexos. Os nenos adoitan escoller maioritariamente o recanto das construcións e nalgún caso o dos coches; mentres que as nenas o dos bebés. O recanto no que os gustos das nenas e dos nenos son similares é o dos xogos de mesa.

Analizando a situación familiar, obsérvase que o fogar está maioritariamente formado pola nai, o pai e os irmáns ou irmás. Aínda que existen algúns outros casos nos que conviven con outros familiares, pero non é o habitual. En canto á persoa coa que máis tempo adoita pasar o alumnado, pódese observar que nos casos nos que está co pai e coa nai, hai un certo equilibrio entre ambos proxenitores, no tempo que pasan con cada un. Pero, en bastantes casos, o neno ou a nena adoita pasar máis tempo coa nai.

Algunhas das características máis relevantes das familias do alumnado da aula de educación infantil (3 anos) recóllense a continuación.

Táboa IV. Características das familias do alumnado de educación infantil (3 anos)

Alumnado	Tipo de familia	Nacionalidade nai/pai	Profesión nai	Profesión pai	Lingua vehicular	Situación económica
AFE	Nuclear	Española	Ama de casa	Conductor	Galego	Media
ASC	Nuclear	Española	Desempregada	Avogado	Castelán	Media
CAE	Nuclear	Española	Traballadora Social	Oficial de mantemento	Castelán	Media
AFC	Nuclear	Española	Enxeñeira forestal	Apicultor	Galego	Media
XAG	Extensa	Española	Camareira	Albanel	Galego	Media
RHM	Nuclear	Española	Auxiliar de enfermería	Mecánico	Castelán	Media
PJPB	Nuclear	Española	Empregada do	Pensionista	Galego	Media

			fogar			
LMG	Nuclear	Española	Médica	Administrativo	Galego	Media-alta
ACB	Nuclear	Española	Desempregada	Carpinteiro	Galego	Media
DGV	Extensa	Española	Autónoma	Electricista	Galego	Media
LBP	Nuclear	Española	Carniceira	Carniceiro	Galego	Media
CAD	Extensa	Española	Funcionaria rexistro	Arquitecto	Galego	Media
CVT	Nuclear	Española	Profesora	Profesor	Galego	Media-alta
MLS	Nuclear	Española	Secretaria	Albanel	Galego	Media
MVS	Nuclear	Española	Autónoma	Empregado de banca	Galego	Media

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos extraídos dos cuestionarios que emprega a titora da aula no período de adaptación e da observación propia.

No caso das familias obsérvase que, en xeral, tanto pais como nais teñen formación académica alta (especialmente as nais), falan galego a cotiá (12 de 15), a situación económica e media para a inmensa maioría e tamén existe unha clara tendencia a que os dous proxenitores traballen fóra do fogar. Tamén se pode ver que todas as familias son de nacionalidade española e que o tipo de familia predominante é a nuclear, entendendo por tal a que está formada por un único núcleo familiar, é dicir, parella e fillos e/ou fillas (López Larrosa e Escudero Carranza 2003).

2.2. Xustificación teórica

Antes de desenvolver en profundidade a investigación, é necesario abordar o concepto sobre o que versa este traballo, a coeducación.

Para Cremades coeducar significa que todas as persoas sexan educadas por igual nun sistema de valores, de comportamentos, de normas e de expectativas que non estea xerarquizado polo xénero social, o que significa que cando coeducamos queremos eliminar o predominio dun xénero sobre outro.

Para Bonal o termo coeducación é o proceso educativo que favorece o desenvolvemento integral das persoas con independencia do sexo ao que pertencen e, en consecuencia, entendemos como escola coeducativa aquela na que se corríxen e se eliminan todo tipo de desigualdades ou mecanismos discriminatorios por razón de sexo e na que os alumnos e alumnas poden desenvolver libremente a súa personalidade nun clima de igualdade real e sen ningún tipo de condicionantes ou limitacións impostas en función do seu sexo. (Timón Benítez e Hormigo Gamarro, 2010, p. 21).

Para chegar ás definicións anteriores e para que a coeducación, a igualdade de xénero, e a erradicación de estereotipos sexistas tivese unha certa presenza nas aulas e na sociedade, recorreuse un longo treito.

A partir do último terzo do século XVII, a reprodución e a maternidade convértese nos eixos do discurso patriarcal e circunscribeuse, deste modo, a muller ao ámbito doméstico coa imposición de ser nai e de servir ao home.

Rousseau, nas súas obras e, sobre todo, no *Emilio* (1762) fai grandes aportacións á educación como o principio de educación negativa, a defensa dos dereitos da infancia ou a educación dos sentidos. Non obstante, a través do quinto capítulo, Sophie, constrúe a “verdadeira natureza da muller”, un modelo de muller que acompaña a Emilio, que representa o símbolo máis elaborado da muller doméstica. Neste capítulo reflíctese, en xeral, unha total subordinación da muller ao home apoiada en afirmacións como “as mulleres deben aprender moitas cousas, pero só as que convén que saiban” (Calderón Quindós, 2005, p.174). Isto tradúcese en que

(...) teñen dereito á instrución, pero só a aquilo que sirva para o interese da súa parella; aprenderán a coser, a cociñar, a coidar a casa, aos fillos e ás fillas e ao marido... Máis alá da vida doméstica, onde a piedade e a tenrura apenas valen

nada, a muller tampouco valerá nada. (...) A piedade -afirma Rousseau-, é unha virtude cuxa forza depende da proximidade do obxecto que a inspira; quen só pode sentir piedade endexamais poderá ser xusto, e en calquera acto que se reclame xustiza, xamais deberá ser invocada a voz dunha muller. (Calderón Quindós, 2005, p. 174).

O noso sistema educativo, ata fai ben pouco, participou destas ideas expostas anteriormente e que se poden sintetizar en que homes e mulleres debían cumprir funcións distintas e xerarquicamente ordenadas. O grande punto de inflexión ata o ano 1970 foi, como sinala Subirats Martori (2010), coa Segunda República, quen considerou que a forma adecuada de escolarizar era a escola mixta. Como recollen Heredero e Muñoz (2009) a implantación da escola mixta significou un grande avance na historia da educación feminina. Pois, estaba moi vencellada á non segregación, á non discriminación, á igualdade de educación dos dous sexos, á democracia e á integración.

Co estoupido da Guerra Civil en 1936 e coa instauración do Réxime Franquista produciuse un retroceso absoluto que rachou co logrado ata o momento e supuxo a volta ao modelo anterior. Este novo paradigma era, se cabe, aínda máis reaccionario e con rixidos contidos educativos baseados na división sexual.

Convén sinalar que en 1937 aparece a Orde do 9 de setembro de 1937 que establecía a coeducación en todas as escolas primarias da zona republicana afirmando que: “a actividade de nenos e nenas será igual e conxunta, poñéndose así fin á tradicional división entre os sexos na escola primaria” (Ballarín Domingo, 1993, p. 121). Porén, o franquismo aboliu a coeducación na Orde ministerial do 5 de maio de 1939 por ser:

Sistema contrario aos principios relixiosos do glorioso Movemento Nacional e de imprescindible supresión por antipedagóxico e antieducativo, para que a educación de nenos e de nenas responda aos principios de súa moral e estea de acordo en todo cos postulados na nosa gloriosa tradición. (Ballarín Domingo, 1993, p. 120).

Durante o franquismo haberá materias diferenciadas en función do sexo e aparecerán publicacións misóxinas como o *Manual de Economía Doméstica* para Bacharelato e *Maxisterio* de 1958 que indicaba as regras que debía cumprir unha boa esposa.

Deste xeito, a educación das nenas ata o ano 1970 estaba dirixida a que estas cumpriran a súa única misión, que era a de coidar aos demais, sendo a cultura doméstica o eixo da súa formación escolar. A partir do ano 1970, coa Lei Xeral de Educación, vaise xeneralizando a escola mixta primeiro nas escolas públicas, despois na maioría das privadas ata quedar só aquelas escolas segregadas adscritas ao Opus Dei e a algunhas outras ordes relixiosas.

Como sinala Flecha García (1989), no número 264, da primeira parte do Libro Blanco do MEC de 1969, na que se analiza a realidade da educación en España, maniféstase que

«O principio de igualdade de oportunidades habería de aplicarse tamén sen ningunha restrición á poboación feminina, aínda cando esta afirmación non quere dicir igualdade a secas entre o home e a muller. Se aquel principio, que é, en definitiva, o da liberdade, propugna a posibilidade de que a muller acceda a niveis superiores de cultura e de responsabilidade coa única limitación da súa propia capacidade, sería incorrecto afirmar que esa capacidade é a mesma que no home en todos os casos, especialmente cando se trate de ocupacións que requiren un gran esforzo físico.» (p. 92).

Polo tanto, non se terminan de romper as barreiras formais que diferencian, nas institucións educativas, a acción cun ou outro sexo. E por isto, aínda que a Lei Xeral de Educación de 1970 non fale da separación de sexos, si incorpora orientacións que poden manter presente a larga tradición de modelos masculinos e femininos» (Flecha García, 1989, p. 92).

A Constitución Española de 1978 establece que “os españois son iguais ante a lei, sen que poida prevalecer discriminación algunha por razón de coñecemento, raza, sexo, relixión, opinión ou calquera outra condición ou circunstancia persoal ou social”.

Tal e como sinala Ballarín Domingo (2004), en 1990 a Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOGSE), recoñece a discriminación por sexos no Sistema Educativo e establece a necesidade de reconsiderar a actividade educativa tendo en conta os principios de igualdade de oportunidades entre homes e mulleres. Esta mesma lei estableceu como principio normativo o de non discriminación por razón de sexo e esta declaración recolleuse nos deseños curriculares, marcando obxectivos e contidos con referencias explícitas á igualdade entre sexos e orientacións para a incorporación de metodoloxías a prol da coeducación.

Coa Lei Orgánica de Educación de 2006 chegaron ao sistema educativo materias desde as cales se podían abordar cuestións de igualdade entre homes e mulleres, de respecto á diversidade sexual e a educación afectivo-sexual. Estas

materias eran Educación para a cidadanía (en terceiro ciclo de educación primaria e educación secundaria obrigatoria), Educación ético-cívica (educación secundaria obrigatoria) e Filosofía e cidadanía (en bacharelato).

Porén, coa actual Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE) do ano 2013 desaparece a educación en valores democráticos como eixo transversal do currículo educativo e substitúese polo espírito emprendedor. Con respecto ao tema da igualdade e do xénero, fanse poucas alusións nesta lei. Cabe mencionar, no artigo 1, referido aos principios do sistema educativo, o principio I): “O desenvolvemento, na escola, dos valores que fomenten a igualdade efectiva entre homes e mulleres, así como a prevención da violencia de xénero” (Xefatura do Estado, 2013, p. 97867). E no artigo 40, recóllese que:

Aprender por si mesmos e traballar en equipo, así como formarse na prevención de conflitos e na resolución pacífica dos mesmos en todos os ámbitos da vida persoal, familiar e social, con especial atención á prevención da violencia de xénero. (Xefatura do Estado, 2013, p. 97887).

Sen dúbida, un dos movementos que máis favoreceu á coeducación e, por conseguinte, a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres, foi o movemento feminista iniciado coa Ilustración. A continuación, preséntase, segundo De las Heras (2009), un breve percorrido polas correntes ou ondas deste movemento tan importante.

A primeira onda é a que se coñece como feminismo ilustrado, moi vinculado aos Dereitos Humanos, que defendía a igualdade da intelixencia ademais de reivindicar a educación para a muller. Fundamentaba estas reivindicacións no pensamento do Século das Luces e as máximas expoñentes desta corrente foron Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft.

A segunda onda feminista (feminismo sufragista), que abarca o século XIX e as primeiras décadas do XX, coincide co movemento sufragista e coa defensa do recoñecemento da cidadanía das mulleres. Loitan polo dereito ao voto e por conseguir un acceso á educación máis amplo. As figuras máis destacadas son Simone de Beauvoir, John Stuart Mill e Emmeline Pankhurst.

A terceira onda feminista (feminismos contemporáneos) xorde nos anos sesenta do século XX. A súa principal reivindicación radica na petición dun cambio de valores e de lexislación, aspectos considerados anteriormente do ámbito privado. Trabállase tamén pola abolición do patriarcado e entran en discusión temas como a sexualidade feminina, o aborto ou a violencia contra a muller. Unha das súas representantes con máis renome é Betty Friedan. A partir dos anos oitenta cobran especial relevancia as diversas correntes do feminismo:

Feminismo da igualdade: inclúe o feminismo liberal, o socialista e o marxista, que se caracterizan por ampliar o marco público dos dereitos das mulleres, convencidos de que pode entenderse que existe un sexo indiferenciado e universal.

Feminismo da diferenza: defende que o motivo da desigualdade real entre homes e mulleres provén tanto da caracterización tradicionalista da muller como dos esforzos feministas por igualar a través de diferentes vías a homes e mulleres baixo un suposto igualitarismo formal. Divídese en: feminismo cultural, da diferenza de base psicolóxica, da diferenza de base biolóxico-sexual, radical e posmoderno.

Actualmente, está en auge unha nova perspectiva feminista que é a Teoría Queer. Nesta perspectiva non só se atende a un modelo binario de sexo e xénero senón que se defende a existencia de múltiples identidades (sexo e xénero: construcións sociais) e está orientada á consecución da igualdade de dereitos e de oportunidades para todas as persoas, superando as normas de xénero. Unha das figuras máis relevantes é a estadounidense Anne Fausto-Sterling.

Tras este percorrido polo concepto de coeducación, por como foi evolucionando esta ao longo do tempo e polos diversos movementos feministas que a impulsaron, cómpre dicir que, este concepto que a día de hoxe parece totalmente asumido pola nosa sociedade, e que se dá por feito que na escola é unha realidade, non é tal xa que seguen a existir estereotipos e condutas sexistas nas aulas e nos centros; así como reprodución de roles femininos e masculinos no comportamento da sociedade en diferentes contextos e, polo tanto, tamén no que ten lugar nas escolas. Ademais, na realidade constátase como a muller segue sendo discriminada en moitos ámbitos, e como se lle seguen a poñer etiquetas ás persoas sen que exista unha igualdade real.

No caso da discriminación á muller, é preciso facer referencia á metáfora do teito de cristal que ven a significar que existe unha importante traba na carreira da muller que dificulta e impide que esta acceda a postos máis elevados no organigrama dunha empresa, a pesares de ter unha formación axeitada para elo. Burin (2008) sinala que parte deste teito

de cristal como límite xéstase nas idades máis temperás, e chega a un maior auxe a partir da pubertade das nenas. Polo tanto, a coeducación desde a infancia pode axudar, en grande medida, a romper ese teito de cristal.

Outro dos grandes problemas relacionados con este tema é o bullying nas aulas en relación ao xénero. A violencia de xénero na escola é un aspecto que ata o momento foi obviado ao non térense en conta as dimensións situacionais e socioculturais do poder e da identidade no fenómeno de maltrato entre iguais. Como afirman Carrera Fernández, Lameiras Fernández e Cid Fernández (2010, p. 192) “o bullying está operando como unha ferramenta para controlar as fronteiras de xénero e lexitimar a propia identidade”. Polo tanto, é necesario problematizar o concepto de bullying, incluíndo o xénero como unha variable chave de análise, de interpretación e de intervención en situacións de malos tratos entre escolares nos centros educativos (Carrera et al, 2010). Convén sinalar que nos casos de agresións nas aulas o perfil do agresor está máis asociado a trazos masculinos, mentres que o da vítima a aqueles máis femininos. Neste sentido, Carrera Fernández, Lameiras Fernández e Rodríguez Castro. (2011, p. 37) destacan que

... o bullying está operando como unha ferramenta para controlar as fronteiras de xénero e lexitimar a propia identidade de forma que os rapaces “feminizados” son castigados por elo, a diferenza do que sucede coas súas compañeiras, de aí a maior implicación deles como vítimas de malos tratos escolares.

Deste xeito, pódese observar, de forma máis plausible, a importancia de que desde as máis temperás idades se artellen os instrumentos necesarios e se tomen as medidas oportunas para eliminar estas fronteiras de xénero, os estereotipos sexuais e por conseguinte a violencia de xénero e a discriminación por razón de sexo. Desde este traballo, preténdese lograr todo isto a través do fomento dunha coeducación real.

Outros dos conceptos moi ligados á coeducación e que cómpre definir, son os de estereotipo, sexismo e rol. Os estereotipos son aquelas crenzas compartidas polas persoas que forman parte dun grupo ou sociedade referidas ás características ou trazos e a súa avaliación sobre un grupo e os seus membros. De forma máis coloquial podemos dicir que son etiquetas que se poñen aos individuos.

O sexismo é “unha actitude dirixida cara as persoas en virtude da súa pertenza a un determinado sexo biolóxico, en función do cal asúmense diferentes características e condutas” (Lameiras Fernández, 2004, p. 92).

O rol defínese segundo Alfonso e Aguado (sd, p. 3) como papeis, personaxes ou rótulos que definen as nosas supostas obrigas e expectativas. Constrúense sempre en virtude da contorna e son, en definitiva, o compendio de comportamentos, actitudes e valores sociais establecidos para cada un dos xéneros.

Actualmente, constátase que as discriminacións por razón de sexo son un feito na nosa sociedade, así como outros graves problemas derivados delas como a violencia de xénero, o acoso sexual, o bullying, etcétera. Polo tanto, cómpre erradicar calquera tipo de discriminación e/ou violencia da nosa sociedade e para iso, contamos coa educación como ferramenta máis potente para lograr o ansiado cambio. Tendo todo isto en conta, se queremos crear unha sociedade mellor cunha cidadanía crítica, activa, aberta, plural, responsable, comprometida, tolerante, etc. a solución pasa por construír unha educación de calidade que atenda á formación integral do educando e á igualdade real de oportunidades, no sentido máis amplo da expresión. Dentro destes principios de calidade encádrase a coeducación. Neste sentido, Pellejero Goñi (2006) asevera que un dos fins do noso sistema educativo consiste en promover a igualdade entre sexos, e que a escola debe tratar de eliminar do seu seo todos os prexuízos que existan e loitar activamente pola igualdade de oportunidades entre homes e mulleres.

Son moitos os axentes que participan, ou máis ben que deberían participar, na coeducación e que teñen a responsabilidade indisoluble de potenciala; entre eles destacan as administracións públicas, os partidos políticos, as familias, os centros educativos... Porén, é fundamental resaltar que son, sobre todo, as familias e as escolas as que teñen a tarefa de xuntar esforzos para lograr que a utopía da coeducación plena o deixe de ser e se converta nun pilar da educación e da sociedade. Nesta liña, cabe resaltar que tal e como recollen Cano González e Casado González (2015) a escola e a familia teñen a responsabilidade de elaborar, de xeito conxunto, propostas de actuación para o desenvolvemento dunha mellor acción educativa. A misión de ambas as dúas deberá ser compartida para lograr o desenvolvemento integral do educando.

Na escola existen, a día de hoxe, moitos aspectos que contribúen enormemente ao mantemento dos roles de xénero e do sexismo. Entre estes, podemos destacar os materiais que se utilizan na aula como é o caso dos contos tradicionais ou das películas, especialmente os procedentes da factoría Disney, que son unha fonte inesgotable de estereotipos e sexismo.

Os libros de texto ou as fichas de traballo adoitan presentar fotografías sexistas como, por exemplo, nenas xogando con bonecas e vestidas de cor rosa e nenos vestidos de azul e xogando con coches. Outro aspecto destacable destes materiais son os enunciados, é dicir, a linguaxe coa que están redactados. No que respecta a linguaxe, tamén cómpre ter moi en conta a empregada polo mestre ou mestra, xa que as interaccións escolares son un claro foco de estereotipos sexistas. No que respecta á linguaxe, convén indicar que “a linguaxe, falada e escrita, nunca se trata como un medio neutral, transparente de comunicación. Enténdese, en cambio, que é performativo e funcional” (Rapley, 2014, p. 28).

Unha mención especial merecena os xogos e os xoguets, xa que están presentes tanto na escola como fóra dela, e polo tanto, forman parte da educación e da socialización da nena ou do neno desde a idade máis temperá. Nesta liña, Vallejo Salinas (2009) asevera que na cultura occidental a literatura e a pintura mostran diversas formas de xogo sexista reforzando as diferenzas entre homes e mulleres, os estereotipos e os roles, polo que é habitual observar, por unha banda, nenos participando en xogos de guerra e loita corporal e, por outra banda, nenas xogando coas casas de bonecas e utensilios de cociña, en actividades artísticas, musicais ou facendo costura. Desde antigo, os xoguets alimentan os estereotipos sociais e o belicismo.

Segundo a Fundación Crecer Jugando, na revista *Juguetes y género* (sd.), non existe o xoguete sexista, existe o xogo sexista. E este serao na medida en que o neno e a nena, ou o adulto, o utilicen. Tanto os nenos como as nenas poden gozar xogando cun boneco, da mesma maneira que poden rir e berrar de emoción cunha carreira de coches dirixidos. É a partir do momento en que a persoa adulta lles permite ou non xogar cun determinado xoguete, que se converte ese xoguete nun xogo sexista. E esa actitude responde a un factor cultural, polo tanto, educable. Deste xeito, ponse de manifesto que a división entre xoguets de nenos e xoguets de nenas contribúe á perpetuación dos papeis que a nosa sociedade atribuíu tradicionalmente ao home e á muller.

Obviamente, non só na escola se reproducen as tendencias sexistas, senón que a propia sociedade contribúe de xeito moi negativo a traballar en prol da coeducación. Os medios de comunicación exercen moita influencia na configuración dos roles, especialmente, a través da publicidade a que nenos e nenas están expostos diariamente. Un dos casos máis relevantes e escandaloso é o das campañas de Nadal que son un claro exemplo da división de xoguets entre nenos e nenas. Obsérvase claramente como nun catálogo, por exemplo, hai unha parte feminina caracterizada pola cor rosa e o predominio de xoguets que contribúen ao mantemento do rol do coidado aos demais, do que xa se falou anteriormente, así como a potenciación dun xogo pasivo (bonecas, cociñas, videoxogos de como ser cociñeira ou como ser mamá). E por outro lado, unha sección masculina de cor azul e na que se catalogan xoguets de superheroes, de construción, mecánicos, coches, etc. todos eles moito máis orientados cara a acción e a actividade. Aínda que existen casos nos que se presenta, por exemplo, o mundo do motor para ambos os dous sexos, esta representación non ten nada que ver coa realidade, xa que, como sinala Sánchez Blanco (2013) mentres que o vehículo do neno (normalmente, un superheroe) ten como características a velocidade, o ímpeto, a forza... o caso do coche para a nena (normalmente, unha boneca) ten como características o deseño, a cor rechamante e este xa non está destinado para a acción, senón que está encamiñado ao paseo para que se aprecie a beleza da boneca.

O exemplo que pon Sánchez Blanco conduce a pensar que non existe unha verdadeira igualdade entre homes e muller, senón que se trata de algo máis formal que real. Ademais, segue a quedar en evidencia como os roles sociais tradicionais de homes e mulleres se seguen a reproducir incesantemente no noso mundo. Polo tanto, é necesario artellar unha serie de criterios e aspectos nos que debemos fixar a atención para mellorar esta situación nas escolas.

Para determinar o estado da cuestión da coeducación no centro, seguíranse, entre outras, as orientacións que Pellejero Goñi (2006) propón: Constatar se na aula se manifestan diferenzas nas actitudes, comportamentos ou intereses do educando; realizar unha análise sobre as actitudes, trato e expectativas que o profesorado manifesta cara uns e outras; lograr o emprego equitativo da palabra, favorecendo a participación de ambos os dous sexos; analizar a linguaxe; a forma de uso de estereotipos e conflitos que xorden na convivencia de alumnos e alumnas; promover o traballo colectivo na aula, analizando o tipo de agrupamento e o funcionamento que se establece, propiciando ademais a maior heteroxeneidade posible; estimular a distribución equitativa de responsabilidades entre cativos e cativas; atender a que os espazos do centro se utilicen en condicións de igualdade; elixir os materiais didácticos que teñan en conta a igualdade e que non reforcen os tópicos sexistas vixentes; favorecer, mediante a discusión e nunca a imposición, que alumnos e alumnas modifiquen as súas actitudes sexistas previas; as preguntas que interesen na aula que se traten de facer por igual e indistintamente a ambos os dous sexos; favorecer os agrupamentos mixtos; realización dun plan de formación para o profesorado; en canto ao espazo, asegurarse de que non se creen territorios dun ou outro sexo e evitar que se monopolice por un ou outro sexo algunha das áreas.

Tendo en conta todo o anterior e para levar a cabo un dos obxectivos prioritarios deste traballo, que é a creación dunha proposta de mellora da coeducación nos centros educativos, é preciso analizar a situación do colexio en cuestión. Analizarase a poboación estudantil, o profesorado, os espazos, a contorna e as familias en relación ao tema. Tamén se fará unha revisión da lexislación vixente, para saber cal é a situación sobre a que hai que traballar. Neste caso, procederase a levar a cabo unha detección de necesidades en relación á coeducación nun centro educativo, o CEIP A, e, se fose necesario, unha proposta de mellora para o mesmo.

A continuación, procédese á análise do centro en relación á coeducación. Os seus principais sinais de identidade (CEIP A, 2015-2016a) son as seguintes:

O centro é un colexio público, non ten carácter confesional e a educación que se imparte está baseada na tolerancia e no respecto a todo tipo de crenza ou opinión. A proposta educativa é, polo tanto, formativa, integral, comprensiva, pluralista e de neutralidade ideolóxica. Garántese a liberdade de cátedra do profesorado dentro do respecto á Constitución.

O centro é partidario dunha educación solidaria, non discriminatoria e que potencie a coeducación, desenvolvendo no alumnado todos os seus aspectos (físico, cognitivo e socioafectivo) para formar persoas íntegras que poidan participar de forma activa na sociedade.

O colexio ten como prioridade a formación de persoas capaces e competentes, emprendedoras, con autoconfianza e seguridade. Fomentárase a aprendizaxe das habilidades cognitivas, pero tamén as competencias transversais como o pensamento crítico ou a creatividade, as actitudes como o entusiasmo e a constancia e os valores como a colaboración, o respecto, a responsabilidade e o esforzo.

O centro asume a diversidade do educando como un feito e intentalárase descubrir e desenvolver as capacidades de todos os alumnos e alumnas desde unha perspectiva inclusiva e integradora.

Considérase imprescindible a colaboración coa familia para conseguir os obxectivos propostos, polo que se fomentará a relación familia-escola en todos os ámbitos da vida educativa.

As principais metas educativas do centro son as que seguen:

O pleno desenvolvemento da personalidade e das capacidades do alumnado.

A educación no respecto dos dereitos e liberdades fundamentais, na igualdade de dereitos e oportunidades entre homes e mulleres e na igualdade de trato e non discriminación das persoas con discapacidade.

A educación no exercicio da tolerancia e da liberdade dentro dos principios democráticos de convivencia, así como na prevención de conflitos e a resolución pacífica dos mesmos.

A educación na responsabilidade individual e no mérito e esforzo persoal.

A formación para a paz, o respecto aos dereitos humanos, a vida en común, a cohesión social, a cooperación e solidariedade entre os pobos, así como a adquisición de valores que propicien o respecto cara aos seres vivos e o medio ambiente.

O desenvolvemento da capacidade dos alumnos e alumnas para regular a súa propia aprendizaxe, confiar nas súas aptitudes e coñecementos, así como para desenvolver a creatividade, a iniciativa persoal e o espírito emprendedor.

A formación no respecto e recoñecemento da pluralidade lingüística e cultural de España e da interculturalidade como un elemento enriquecedor da sociedade.

A adquisición de hábitos intelectuais e técnicas de traballo, de coñecementos científicos, técnicos, humanísticos, históricos e artísticos, así como o desenvolvemento de hábitos saudables, o exercicio físico e o deporte.

A capacitación para a comunicación nas linguas cooficiais e nunha ou máis linguas estranxeiras.

A preparación para o exercicio da cidadanía e para a participación activa na vida social e cultural, con actitude crítica e responsable.

Con todo isto, preténdese conseguir que a poboación estudantil sexa máis libre e responsable, activa, competente, creativa e emprendedora, tolerante, respectuosa, apta para a convivencia, comprometida co medio natural, solidaria e feliz.

Dentro dos temas transversais, en relación á coeducación, recóllese a educación para a igualdade de sexos. Manifestando que se garantirá unha educación en igualdade de oportunidades, segundo a *Lei 7/2004, do 16 de xullo, Galega para a Igualdade de Mulleres e Homes*. Levaranse a cabo accións como a corrección dos comportamentos sexistas, a participación en igualdade nas actividades escolares e extraescolares, o uso dunha linguaxe non sexista ou a realización de programas de formación para o profesorado e as familias nunha educación en igualdade.

Dentro dos obxectivos do centro atópanse os seguintes:

- *Fomentar o desenvolvemento global do alumnado a través dos contidos transversais e da educación en valores.*
- *Garantir a educación en igualdade de oportunidades.*
- *Desenvolver os valores sociais e cívicos para favorecer a liberdade persoal, a responsabilidade, a cidadanía democrática, a solidariedade, a tolerancia, a igualdade, o respecto e a xustiza, que axuden a superar calquera tipo de discriminación.*
- *Desenvolver actitudes para unha convivencia na paz dentro dun ambiente de progreso e igualdade entre todas as persoas.*

(CEIP A, 2015-2016a, p. 28)

En relación ao currículo, o obxectivo xeral de educación infantil que está intimamente vencellado ao tema de estudo é o de “coñecer o seu propio corpo e o dos outros, as súas posibilidades de acción e aprender a respectar as diferenzas” (CEIP A, 2015-2016a, p. 29).

A nivel de aula, recóllense nas programacións as seguintes alusións ao tema da coeducación:

- *Amosar respecto e aceptación das características dos demais sen discriminación por razón das diferenzas corporais como altura, cor da pel, sexo... e optar por unha actitude de axuda e colaboración.*
- *Potenciar actitudes de igualdade entre todos os nenos e nenas garantindo así un ambiente cálido, acolledor e seguro evitando situacións de discriminación por razón de sexo, raza, relixión, cultura.*

(CEIP A, 2015-2016b), pp. 23-24)

Dado que a coeducación é unha forma de atención á diversidade, cómpre analizar a cuestión no Plan de Atención á diversidade do centro. Neste sentido, convén indicar que o centro fai vagas referencias a este tema dentro do Plan de Atención á Diversidade.

É preciso manifestar que no PEC fanse numerosas alusións ao tema da coeducación, da igualdade entre homes e mulleres, á non discriminación por razón de sexo, etc. Ademais, alúdese a que nos distintos órganos haberá un representante responsable da coeducación. É importante destacar tamén que o equipo directivo do centro está composto integramente por mulleres, polo que se observa, en certo modo, a rotura do teito de cristal no centro.

Con respecto aos órganos de participación como, por exemplo, o Consello Escolar, convén indicar que hai un equilibrio entre a presenza de homes e mulleres, os cargos máis altos están repartidos tamén de xeito equitativo. A representación de nais e pais é bastante equilibrada, polo que se pode deducir, a partir da lectura da documentación e das observacións realizadas, que tanto pais como nais soen ter estreita relación co centro e non se pode falar dun claro predominio dun sexo sobre o outro.

Toda esta análise da documentación do centro complementábase coa observación tanto directa como indirecta do mesmo en relación á coeducación. Neste sentido, cómpre dicir que a linguaxe empregada polo profesorado é inclusiva e as actitudes que del se desprenden son totalmente igualitaristas e atentas á diversidade. Ademais, todos os documentos, tanto formais como informais, e os carteis que están presentes no centro están escritos cunha linguaxe tamén inclusiva que non mostra estereotipos sexistas nin ningún tipo de trazo discriminatorio.

A nivel de centro, tamén hai que sinalar que este trata de fomentar a igualdade entre sexos na práctica diaria, pois a distribución dos espazos é igual para nenos e nenas, as actividades que se propoñen son tamén para facer de xeito mixto e tanto nenos como nenas poden e deben participar de maneira activa e equilibrada no funcionamento do centro.

No caso da aula de educación infantil de tres anos, na cal se contextualiza de forma máis concreta esta investigación, ocorre o mesmo, xa que existe unha forte presenza da coeducación na concreción do PEC na programación de aula. Nunha breve introdución da programación de aula recóllese que esta “pretende dar resposta á diversidade do alumnado e á

pluralidade cultural coma un feito presente nas aulas e no contorno próximo e afastado” (CEIP A, 2015-2016b, p. 15). Tamén se engade que a educación en valores e para a convivencia estará plenamente presente, e con carácter transversal traballarase os valores democráticos co fin de contribuír, desde a educación, a desenvolver unha cultura transformadora da sociedade. Ademais, inclúe contidos ligados á educación para a paz, para a saúde, para a igualdade entre sexos, para o coidado e a conservación do medio ambiente, para o consumo responsable e a seguridade viaria. (CEIP A, 2015-2016b).

A maiores do anterior, maniféstase que os nenos e as nenas de tres anos afianzarán a súa identidade sexual e de xénero e utilizarana para definir as súas preferencias. (CEIP A, 2015-2016b).

Dentro dos contidos relacionados coa coeducación que aparecen presentes na programación de aula destacan: “o desenvolvemento dunha actitude crítica ante os estereotipos ofertados a través da publicidade e outros medios”, “a actitude de axuda e colaboración cos outros nenos e nenas”, “o respecto pola diversidade de sexos, roles, profesións e idades” (CEIP A, 2015-2016b, pp. 30-32).

Na planificación da convivencia, que é unha sección desta programación, recóllese unha actividade titulada “Todos e todas somos iguais”, na cal se dialogará sobre diferentes profesións tradicionalmente ligadas a un dos sexos.

A distribución da aula, como xa se mencionou anteriormente, responde a ese modelo coeducativo que se presenta desde o PEC. As intervencións da mestra son absolutamente comprometidas coa igualdade entre homes e mulleres, emprega unha linguaxe inclusiva, reconduce situacións sexistas que se producen na aula e fai unha explicación acorde á idade do educando, propón actividades que favorecen a cooperación entre nenos e nenas, estimula o xogo desde diferentes roles, emprega materiais educativos acordes á coeducación sen trazos sexistas nin discriminatorios, a través das súas actitudes e comportamentos deixa patente a importancia da igualdade entre sexos e tamén o respecto e a tolerancia. Sen dúbida, atópase unha situación a nivel de organización de aula, de materias educativas e de persoal docente fabulosa. É moi importante sinalar que os agrupamentos que se fan na aula para realizar calquera actividade son mixtos e sempre se trata de incentivar de xeito equilibrado a participación de nenos e nenas.

No que atinxe ao educando, pódese observar que este non presenta practicamente actitudes sexistas. Porén, si que é certo que á hora do xogo existe unha certa diferenciación entre roles de nenos e nenas e o tipo de xogo que cada quen elixe. É moi importante destacar que estas actitudes non se manifestan con demasiada frecuencia cando xogan xuntos e que na maioría dos casos existe un mesmo xogo para o conxunto do educando e os mesmos roles.

Os xoguetes que empregan tampouco están diferenciados, xa que, por exemplo, tanto nenas como nenos empregan balóns de diversas formas (para nada estereotipados), empregan bonecos e bonecas, usan a cociña da aula, utilizan os crebacabezas dos animais... Polo tanto, non hai ningunha presenza de sexismo na aula á hora do uso de xoguetes. Os tipos de xogo que xorden con estes xoguetes son, como se mencionou anteriormente, iguais na maioría das ocasións e baixo o mesmo rol. As poucas excepcións neste sentido, están presentes en exemplos como os que seguen:

Un neno e dúas nenas xogando no recanto dos bebés cos bonecos e bonecas, xogaban de diferente forma, mentres as nenas coidaban aos bebés o neno pateáballe á boneca.

Outro exemplo, constitúe o feito de que un día os nenos e as nenas estaban xogando no recanto das construcións e mentres os nenos facían castelos con torres de defensa as nenas estaban construíndo un castelo de princesas. Este exemplo parece constatar a influencia que máis arriba se mencionaba dos xoguetes e dos medios de comunicación na configuración de roles diferenciados para un e outro sexo.

Non obstante, como xa se comentou, estas ocasións son illadas e, polo xeral, nenos e nenas xogan aos mesmos xogos e cos mesmos xoguetes sen ningún tipo e distinción.

Nas interaccións que se producen entre o educando ponse de manifesto que, agás pequenas excepcións, a maioría de nenos e nenas non teñen ningún tipo de prexuízo nin de estereotipo sexual. Estas pequenas excepcións están moi vinculadas a temas como os labores domésticos, as profesións das nais e dos pais e as profesións ás que ao alumando lle gustaría dedicarse no futuro. Nestes casos, existe unha certa división entre o alumnado manténdose unha diferenza, non demasiado abismal, entre as profesións feminizadas e as virilizadas; e, polo tanto, entre os tradicionais roles de homes e mulleres.

No que fai referencia ás actividades e á forma de levalas a cabo convén matizar que cando o educando elixe unha cor para facer as fichas, non se observa ningún estereotipo, xa que tanto nenos como nenas soen elixir cores variadas e indistintamente da tradicional división sexual das cores. Convén afirmar que no desenvolvemento das actividades

relacionadas coa selección dunha cor, sóese rachar co modelo binario azul ou cores escuras-neno/rosa ou cores claras-nena. Ademais, atendendo aos trazos que cada neno ou nena realiza obsérvase que a diferenza destes non está asociada para nada ao xénero.

Nos materiais educativos da aula existe unha presenza tanto masculina como feminina, xa que non só aparecen ou se fai referencia a nenas ou a nenos, senón que tamén aparecen homes e mulleres desempeñando as mesmas profesións. Tradicionalmente, non se soía relacionar á muller ou ao home con determinadas profesións, porén esta realidade está cambiando e os materiais educativos presentes tanto nesta aula como no centro amosan ese cambio. Exemplos claros son pósters de mulleres científicas, homes mestres, mulleres médicas, homes enfermeiros, etc.

Mención a parte, ocorre con aqueles materiais que se empregan de forma educativa e para o ocio, como é o caso dos contos e dos filmes. Neste sentido, poden verse moitos aspectos sexistas e tamén estereotipos. Concretamente, esta realidade atópase nos vídeos de debuxos que o educando demanda; por exemplo, a serie infantil *Peppa Pig*, cargada de connotacións sexistas como a vestimenta de homes e mulleres (mantemento do modelo binario azul-neno e rosa-nena), profesións e actividades cotiás completamente estereotipadas e cun forte mantemento dos tradicionais roles de xénero, linguaxe non inclusiva en moitas ocasións, etc. Pero se *Peppa Pig* é un foco de sexismo, algúns dos contos empregados non se quedan atrás, tal é o caso dos propios contos do proxecto (procedentes dunha editorial) estes contos, que tamén veñen en formato de audiolibro, presentan unha certa reprodución de roles (a mamá dá a merenda, a mamá e a avoa recollen aos nenos no cole, etc.) e unha linguaxe non inclusiva co emprego do masculino como xenérico. Tendo en conta isto, pódese ver como na aula están presentes certos materiais que non favorecen a coeducación nin a igualdade, porén a mestra trata de empregar para o ocio debuxos máis adecuados para esta cuestión como é o caso de *Tutti tu*. Obviamente, e como se comentou anteriormente, a publicidade á que nenos e nenas están sometidos e sometidas fomenta que os gustos do educando estean máis vinculados a debuxos como *Peppa Pig* e non como *Tutti tu*. A maiores, é interesante destacar que aínda que se produce esta situación na aula de emprego dalgúns materiais pouco axeitados para a importante tarefa de coeducar, si que é certo que a mestra reconduce e emenda estes erros co emprego doutros máis próximos a esa situación de igualdade entre nenos e nenas que se pretende conseguir.

O uso dos espazos e a distribución do alumnado polos mesmos é practicamente a mesma. Porén, si que é verdade que nalgunhas ocasións o xogo das nenas era moito máis tranquilo que o dos nenos e, polo tanto, os nenos empregaban espazos máis amplos e recorríanos moito máis. Pero, como ben se dixo anteriormente, esta diferenza entre o uso e a distribución polos espazos é moi infrecuente neste grupo.

Unha vez falado daquilo máis explícito na aula, é tempo de falar do denominado currículo oculto. Segundo Devís, Fuentes e Sparkes (2005) o currículo oculto é un potente medio para a aprendizaxe de normas, valores e relacións sociais que emerxen e se transmiten a través das rutinas que teñen lugar no día a día escolar e nos centros de formación dos docentes. A poboación estudiantil non só adquire e integra condutas e coñecementos senón todo un conxunto de actitudes e prácticas sociais que lles serven para a construción das súas identidades e en función das cales actuarán como futuros cidadáns.

Tendo en conta a definición anterior, e apoiándonos nas observacións e no analizado previamente, cómpre sinalar que na aula de tres anos de educación infantil a través do currículo oculto non se transmiten contidos sexistas por parte da mestra, xa que ela en todo o momento impulsa prácticas igualitarias e non discriminatorias, reconduce as situacións de desigualdade, fomenta a participación de todos e todas, emprega unha linguaxe inclusiva e non sexista, non amosa ningún tipo de prexuízo sexista e fomenta a liberdade de elección do alumnado sen reparar en nada máis que na súa propia vontade.

A partir dos datos recollidos sobre as familias do educando, pódense extrapolar algunhas intuicións que conviría analizar con máis tempo e detemento en relación coa coeducación e cos tradicionais roles.

A participación de nais e pais nos cuestionarios é algo diferente, tendo a posibilidade de participar ambos, porque se enviaron dous cuestionarios por familia. Dita participación reflexa que as nais contestaron máis (9) que os pais (4) e, en dous casos, responderon ambos proxenitores no mesmo cuestionario.

Nas apreciacións que as nais e os pais fan sobre os xogos e xoguetes favoritos dos seus fillos e fillas existe unha certa tendencia a que as nenas prefiran xoguetes como as bonecas e os nenos camiións e coches; porén si que existe unha tendencia invertida neste sentido porque aqueles nenos e nenas que prefiren eses xoguetes tamén teñen como favoritos aqueles que son ao aire libre como, por exemplo, o *Escondite* ou o *Pilla pilla*. Polo tanto, pódese observar que aínda que hai certas preferencias das nenas cara un tipo de xogo e nos nenos cara outro, todos e todos gozan con xogos tradicionais

e ao aire libre, ou con xogos e xoguetes que comparten características comúns; é dicir, afortunadamente non se ven excesivas connotacións sexistas no xogo deste alumnado.

No que respecta ao feito de se as familias xogan ou non cos seus fillos e fillas e, se o fan, ao tipo de xogo elixido, merece a pena comentar o seguinte:

Obsérvase unha tendencia similar á anterior; xa que, tanto nais como pais respectan os gustos e preferencias dos cativos e cativas polos xogos e xoguetes favoritos. Porén, resulta curioso que a maioría das nais soen xogar do mesmo xeito con nenos e nenas e fano con xogos máis tranquilos como, por exemplo, os crebacabezas, a lectura de contos, a maquillaxe, etc. Os xogos máis activos que soen realizar, na maior parte dos casos, son o *Escondite* e o *Pilla pilla*. En contraposición, obsérvase como dous dos cinco pais que responderon xogan a xogos máis activos como o fútbol ou a xardinería. É verdadeiramente necesario destacar que existe unha certa presenza de pais e nais que rompen totalmente as barreiras dos tradicionais roles de xénero e, tanto nenos como nenas, participan na cocíña, maquíllanse, xogan as cartas, etc.

No que atinxe a quen acompaña aos nenos e nenas no tempo de xogo, existe un certo predominio da nai ou, en todo caso, dunha presenza feminina (avoa, tía, cuidadora...) pero tamén está bastante visible a figura paterna que, segundo amosan os datos, a razón principal do predominio feminino sobre o masculino neste aspecto é o horario laboral.

A inmensa maioría das familias incentiva da mesma forma todo tipo de xogos e xoguetes, porque consideran que todos son positivos e que os nenos e nenas deben xogar ao que lles guste. As poucas matizacións que se fan de rexeitamento a un xogo ou xoguete obedecen a que as familias non aproban aqueles violentos.

Queda patente que a maioría das familias consideran que non existen xogos nin xoguetes para nenos ou para nenas. Porén, convén matizar un aspecto moi relevante que é o feito de que hai persoas que afirmaron a existencia de xoguetes e xogos destinados a nenas e outros destinados a nenos, pero fano desde unha visión crítica, é dicir, recoñecen que socialmente é un feito a existencia destas diferenciacións pero que eles e elas non só non as comparten senón que consideran que se deben vencer esas distincións e que eles e elas o tratan de facer coa introdución de xogos e xoguetes indistintamente do sexo.

Na enorme maioría das familias é a nai quen axuda ao educando coas tarefas escolares, agás nun caso que é o pai.

No que respecta á colaboración do neno ou nena en tarefas domésticas, obsérvase que en todos os casos tanto nenos como nenas colaboran do mesmo xeito (recollendo louza, pondo a mesa, cocinando...).

Os tres adxectivos cos que as familias soen describir aos seus fillos e fillas son os que se contemplan na *Táboa V*.

Táboa V. Adxectivos cos que as familias describen aos seus fillos e fillas

Nenas	Nenos
Cariñosa	Cariñoso
Alegre e variantes	Alegre e variantes
Mimosa	Intelixente
Caprichosa ⁶	

Fonte: Elaboración propia a partir dos cuestionarios das familias (Ver Anexo III).

⁶ No caso das nenas hai catro adxectivos debido a que houbo o mesmo número de mencións dos dous últimos.

Á luz do que se desprende do cadro anterior, é importante subliñar que o adxectivo cariñoso/a e alegre e variantes (divertido/a, gracioso/a...) son os máis empregados tanto para definir a nenos como a nenas, polo que existe unha igualdade plena entre sexos no que a este caso se refire. Incluso, poderíase afirmar que neste grupo de familias estase a superar a tradicional descrición do neno como forte e valente e a nena como sensible e cariñosa.

Practicamente a totalidade das familias non amosan ningunha preferencia pola futura profesión dos pequenos e pequenas.

Existe unha ecuanimidade entre persoas que consideran que tanto nenos como nenas reciben unha educación igualitaria a día de hoxe e entre aquelas que consideran que aínda non é unha realidade esta igualdade, senón que queda un treito por recorrer. Pero, o que si é certo, é que absolutamente todos e todas consideran que é vital que tanto nenos como nenas se formen do mesmo xeito, sen ningún tipo de discriminación.

3. MEDIDAS DE ACTUACIÓN COMPLEMENTARIAS ÁS REALIZADAS NA AULA

Tendo en conta que da análise do centro, da aula e das familias do educando os resultados xerados foron moi positivos no relativo á coeducación; preséntanse algunhas medidas de actuación complementaria que poderían optimizar, un pouco máis, esta realidade.

Os nenos e as nenas que interaccionan entre si e co profesorado nos centros escolares (tanto nos seus corredores e patios como nas súas aulas), van aprendendo a ser alumnos e alumnas mediante as rutinas que gobernan a vida académica cotiá; aprenden normas e contidos que lles permiten conducirse a esa sociedade académica. Aos poucos o alumnado vai ir aprendendo cales son as condutas permitidas, as prohibidas e en que momentos, así como que significado debe outorgarse a cada acontecemento, verbalización e obxecto cos que entra en contacto no interior do centro escolar. (Torres Santomé, 1991, p. 66).

Tendo en conta o anterior, a primeira actuación, e sen dúbida, a base de todo o que se vai tratar a continuación é a creación dun Proxecto Educativo de Centro no que a coeducación estea planificada e coordinada. Para lograr isto é fundamental contar coa implicación total de todos os profesionais do centro, das familias e doutros axentes educativos como, por exemplo, o Concello, o instituto ou o Centro de Información á Muller. Unha vez logrado isto será preciso abordar novos horizontes como os que se detallarán nas seguintes páxinas.

Durante a década dos 80, a liña de investigación coñecida como *nenas e ciencia* e máis adiante como *xénero e ciencia* estipulou que a ensinanza das ciencias non se dirixe a un suxeito neutro, nin o fai cuns contidos e metodoloxía equilibrados, senón que, partindo dos intereses e experiencia previa dos alumnos varóns, deseña unhas estratexias que, na praxe, van marxinando ás mulleres das opcións científicas e técnicas, tanto académicas como profesionais (Sahuquillo Balbuena, Jiménez Aleixandre, Domingo Ouvrard e Álvarez Lires, 1993). Porén isto non sucede soamente no caso da ensinanza das ciencias, senón que seguen existindo certos materiais didácticos que se empregan nas escolas que tenden a reproducir esa tendencia. É importante sinalar que, en moitos casos, esta discriminación prodúcese sen que o profesorado sexa consciente de realizala. Tendo isto en conta, as primeiras medidas de actuación complementaria ás realizadas na aula que se propoñen están vencelladas aos materiais didácticos. Para tal fin, preséntanse unha serie de aspectos que o profesorado pode ter en conta á hora de facer a selección do material que se vai empregar na aula.

Tal e como recollen Terrón Caro e Cobano-Delgado (2008) os libros de texto poden favorecer ou non un modelo coeducativo e tamén poden ser un proxector das imaxes sociais de cada momento. Nesta mesma liña, estas autoras mencionan a Zabalza (1990) quen asevera que “o libro de texto é un elemento arredor do cal se moven e orientan a maioría de decisións relacionadas cuns contidos e as estratexias didácticas e en moitos casos é o elemento estruturador da praxe educativa” (p. 387). Polo tanto, o primeiro paso que se debe seguir é analízalos en función dos seguintes aspectos:

Os intereses: é de imperiosa necesidade determinar se os contidos e as cuestións que neles se plasman son do interese de alumnos e alumnas, ou se, pola contra, se centran só nun dos sexos.

As expectativas: é fundamental determinar se se presentan as mesmas expectativas para nenos e nenas.

A participación: neste sentido non só se fai referencia á necesidade de que se potencie o mesmo grao de participación para a poboación estudiantil, senón que tamén é importante determinar se na edición do material existe a presenza de todos os sexos e se esa presenza é ou non equilibrada.

A linguaxe: a linguaxe debe ser non sexista, evitando os estereotipos e as formulacións despectivas cara as mulleres. Como sinalan Sahuquillo et al (1993) non se debe incorrer en saltos semánticos e incluír a todos os sexos. En moitas ocasións aparecen nos libros de texto a mención a un só sexo cando o ideal sería que se empregará a nomenclatura dos dous ou o xenérico.

As ilustracións: Como é sabido por todos, unha imaxe vale máis que mil palabras, como sinalan Terrón Caro e Cobano-Delgado (2008, p. 391) tomando as palabras de Barrado (1997) “a preeminencia da palabra non nos pode facer esquecer a función da imaxe como poderoso instrumento de comunicación e de soporte do discurso”. Polo tanto, estas son determinantes á hora de analizar un material. Tendo como base o exposto por Terrón Caro e Cobano-Delgado (2008), os aspectos que convén analizar nas ilustracións son os seguintes: o vestuario ou formas de vestir cos que aparecen en cada caso as figuras humanas; no caso de que á figura humana a acompañe algún entorno cómpre comprobar se a presenza de personaxes femininos soen rodearse doutros elementos que a acompañan, xa que, ás veces, aparece a figura da muller como algo subsidiario invisibilizando o papel principal desta, neste sentido o entorno tamén ten un papel primordial xa que é moi importante determinar en que entorno se enmarca a figura humana posto que poden darse casos nos que se estean reproducindo os tradicionais roles de xénero (ámbito privado/ámbito público); os tons das imaxes, xa que se lle soe atribuír aos tons claros as sensacións de orde, sosego ou tranquilidade, porén cabe destacar que estas cores están máis vinculadas á muller; a relación entre o xénero representado nunha imaxe e o texto emitido arredor da mesma; o equilibrio nas ilustracións, debe haber un número parello de mulleres e homes, nenos e nenas, e representando todo tipo de actividades; nas ilustracións non humanas é preciso presentar aqueles exemplos que conecten coa experiencia de ambos os dous sexos (Sahuquillo et al, 1993) e finalmente, os trazos non deben ser excesivamente infantís, xa que se deforma a realidade que asumen estas dúas figuras, a masculina e a feminina.

O mesmo que ocorre cos materiais didácticos, convén extrapolalo cara os audiovisuais que se lle proxectan ao educando na aula, posto que, ás veces, téñense máis en conta as preferencias do alumnado por un tipo de animación que outra, en lugar de analizar o filme en cuestión e determinar a súa conveniencia ou non. Os aspectos a ter en conta neste tipo de materiais son, practicamente, os mencionados anteriormente, pero poñendo a énfase na linguaxe e nos roles dos personaxes. Actualmente, aínda que hai certos avances neste eido, seguen existindo moitos debuxos animados sexistas que dificultan a igualdade e a erradicación de estereotipos e prexuízos, polo que, desde a aula convén analizar moi ben aqueles que se van proxectar. Pero tampouco todo consiste en eliminar e en illar ao alumnado da realidade, xa que pódese proxectar un vídeo ou un filme cun contido pouco axeitado e facer unha análise e unha reflexión conxunta cos cativos e cativas tras a visualización. Deste xeito, favorecerase a visión crítica e a conseguinte reflexión, tan importantes para a formación integral do educando e para acadar unha aprendizaxe significativa.

No referido aos contos, convén sinalar que a maioría dos tradicionais soen amosar todo tipo de estereotipos sexistas, así como outros moitos contravalores. Tendo isto en conta, convén analízalos en función dos aspectos mencionados anteriormente, pero, sobre todo, atendendo á linguaxe, ás ilustracións e aos roles que se desprenden de cada conto. Ao igual que no caso dos audiovisuais, non é preciso deixar de empregalos, basta con adaptalos de xeito que se eliminen todos eses estereotipos sexistas e se constrúa un discurso para formar a nenos e nenas en valores e para que se convertan en persoas que avoguen pola igualdade, a tolerancia, o respecto, etcétera. Desde estas páxinas, recoméndase, por exemplo, o emprego dos contos escritos por Olga de Dios como *Buscar*, *Monstruo rosa* e *Pájaro amarillo*. Os contos desta autora teñen un obxectivo transformador e pretenden transmitir a importancia e o valor da diferenza, da igualdade de oportunidades, etc. Aspectos, que tal e como se sinalou ao longo deste traballo, son fundamentais para o obxectivo coeducador e para crear un mundo mellor.

Segundo Terrón e Cobano-Delgado (2008) os espazos seguen sendo un elemento asociado aos estereotipos sexistas. Polo que a aula debe estar organizada de tal xeito que invite a participar, en igualdade de condicións, a nenos e nenas, e que se favoreza tamén a realización de diversas actividades sen ningún tipo de trazo sexista. A aula tamén debe convidar á cooperación e a retroalimentación entre todos e todas.

Con respecto aos estilos de ensinanza, López Aguado (2005) sinala que o desenvolvemento das actividades educativas e os métodos de ensinanza non son totalmente neutros. A adopción na práctica dun ou doutro, pode facilitar ou non a discriminación nas aulas. Segundo el, os métodos individualizados son máis propicios para xerar unha aprendizaxe non discriminatoria xa que existe unha maior atención as características individuais dos nenos e nenas. Pola súa banda, Rodríguez e Acuña (1995), ademais da recomendación anterior, inclúen as seguintes pautas para evitar o sexismo na aula: cando se presenten modelos, que estes sexan masculinos e femininos, tanto no que se refire ao contido como á forma de

movemento; dirixirse co mesmo ton e léxico aos nenos e nenas en canto a loanzas, explicacións, reforzos, etcétera e favorecer a formación de parellas mixtas nas tarefas.

A nivel de alumnado, concretamente de tres anos, é recomendable que se fagan actividades de role playing e xogos, nos que nenos e nenas intercambien papeis e nos que sexan capaces de poñerse na pel do outro ou da outra para que desde as idades máis temperás se rompan esas distincións e esas fronteiras de xénero. Nos xogos é conveniente que nenos e nenas xoguen con todos os xoguetes e supervisar que o fagan baixo o mesmo rol, tratando de reconducir situacións erróneas.

No marco do profesorado e das familias, sería interesante levar a cabo campañas de sensibilización e divulgación sobre a coeducación. Trátase de campañas nas cales se abordarían diversos aspectos como principios da coeducación, novidades en canto ao tema da coeducación, a igualdade de oportunidades entre as persoas ou a violencia de xénero, Seguindo na mesma liña, pero máis de cara ao profesorado, proponse a asistencia a congresos e a participación en diferentes actividades formativas para actualizar a súa formación neste campo.

4. METODOLOXÍA DO TRABALLO DE FIN DE GRAO

Como xa sinalamos no apartado de contextualización, a indagación levada a cabo enmarcouse na perspectiva de investigación cualitativa. En primeiro lugar, cómpre definir o concepto de investigación cualitativa e as características desta. Tal e como sinala Flick (2014), cada vez é máis difícil atopar unha definición común da investigación cualitativa que sexa aceptada pola maior parte dos seus enfoques e investigadores. Actualmente, este tipo de investigación desenvolve unha identidade propia e presenta varios trazos comúns. A investigación cualitativa pretende entender, escribir e explicar fenómenos sociais de varias formas: analizando as experiencias dos individuos ou dos grupos; o coñecemento cotián, informes e historias; as interaccións e comunicacións mentres se producen; documentación diversa como, por exemplo, textos, imaxes, películas, etc. ou pegadas similares das experiencias ou interaccións.

Denzin e Lincoln (2005) definen a investigación cualitativa como unha actividade localizada nun certo lugar e tempo que sitúa ao observador ou observadora no mundo. Consiste nunha serie de prácticas interpretativas e materiais que fan ao mundo visible. Estas prácticas transforman o mundo e convérteno nunha serie de representacións, incluíndo notas de campo, entrevistas, conversacións, fotografías, gravacións e memorandos persoais.

Pérez Serrano (2004) sinala que a investigación cualitativa ten as seguintes características:

- O foco de investigación é a calidade (natureza, esencia).
- As raíces filosóficas son a fenomenoloxía e a interacción simbólica.
- Os conceptos asociados son traballo de campo, etnografía, naturalista.
- Os obxectivos da investigación son comprensión, descrición, descubrimento; xeradora de hipóteses.
- As características do deseño son que é flexible, envolvente e emerxente.
- O marco ou escenario é natural e familiar.
- A mostra é pequena, non aleatoria e teórica.
- Na recollida de datos, compe destacar o investigador como instrumento primario, as entrevistas e as observacións.
- A modalidade de análise é inductiva (polo investigador).
- Os achados son comprensivos, holísticos e expansivos.

Unha vez abordado o tipo de metodoloxía empregada no traballo e as súas características, convén sinalar que o inicio deste tivo lugar coa matriculación na materia alá polo mes de agosto. Posteriormente, escolleuse a temática xeral e a dirección académica nunha reunión celebrada o 29 de outubro de 2015 na Facultade de Ciencias da Educación que tivo unha duración aproximada dunha hora e media. A elección do centro e da aula de educación infantil de tres anos obedeceu á conveniencia de vincular, dentro do posible, este traballo aos Practicum I e/ou II, para así relacionar teoría e práctica e tamén profundar no coñecemento do centro no que se realizaron as prácticas (neste caso o centro do Practicum II). Estes dous escenarios, sobre todo a aula que é o centro neurálxico da devandita investigación, constitúen o campo da investigación que, segundo Flick (2004), pode significar unha certa institución, unha subcultura, unha familia, un grupo específico de portadores de biografía, etcétera. Dado que na investigación cualitativa, tal e como recolle Flick (2004), o

contacto que buscan os investigadores e as investigadoras é máis próximo e intenso acordouse escoller este centro e esta aula posto que o coñecemento dos mesmos era moito máis amplo e as relacións cos profesionais moito máis estreitas. Para acceder ao campo pasouse polos niveis dos que fala Flick (2004) que son en primeiro lugar as persoas responsables de autorizar a investigación, neste caso a directora do CEIP A, e o nivel das persoas aos que se lle vai observar e/ou entrevistar, neste caso a titora da aula de educación infantil de tres anos dese CEIP.

En ambos os dous niveis, houbo un diálogo para pedir a colaboración e tamén para acordar o tema a traballar, posto que xa se barallaran varios temas coa directora académica na primeira reunión, celebrada o 24 de novembro de 2015, pero faltaba contar coa opinión e coa aceptación dun deles por parte do centro. Tras o diálogo con estas dúas persoas do centro aceptouse o tema da coeducación e comezou o proceso de elaboración do TFG.

Ademais, contouse coa colaboración das familias para a cobertura dun cuestionario (ver *Anexo III*). No caso das familias enviouse unha mensaxe a través de *Whatsapp* que dicía o seguinte:

Estimadas familias,

Gustaríame poder contar coa vosa colaboración para a realización do meu Traballo de Fin de Grao. O que vos pediría é que, se sodes tan amables, me enchades un cuestionario dunhas poucas preguntas sobre os vosos fillos e fillas, sobre vós e tamén sobre algúns aspectos do día a día familiar. Isto é algo totalmente voluntario e estaría destinado a formar parte, como xa dixen, do meu Traballo de Fin de Grao. Saúdos cordiais.

Unha vez que as familias se foron pronunciando de xeito afirmativo, enviouse o seguinte texto a través da mesma aplicación:

Moitas grazas por implicarvos nesta investigación, os cuestionarios faránsevos chegar na carpeta da aula polos nenos e nenas, e necesitaríanse de volta antes do venres 18, a través da carpeta. Saúdos cordiais.

As tarefas para a elaboración do TFG recolléronse nun primeiro momento nun cadro de calendarización (ver *Anexo IV*), no cal se estipulaba unha previsión das tarefas a facer e do tempo estimado para elo. Posteriormente, cada día íase cubrindo un cadro de concreción de tarefas (ver *Anexo V*) no que se indicaba o elaborado no día, o tempo empregado, as previsións futuras e as fontes e canles empregadas. As tarefas que se levaron a cabo agrúpanse en cinco grandes grupos:

Busca e selección de información: Esta estivo a súa vez dividida en varios bloques. En primeiro lugar, a *busca e selección de información en relación ao tema* á cal se lle dedicou un total de 26 horas. En segundo lugar, a *busca e selección de información en relación á metodoloxía* que abrangueu un total de 17 horas. Para estas pescudas, empregáronse diversas fontes bibliográficas, legislativas e documentais obtidas a partir das bases de datos *CSIC* e *Dialnet*, da biblioteca, do centro escolar, de préstamos, do MEC, da directora académica. Para gardar a bibliografía empregouse a plataforma *Refworks*, así como un rexistro manual. En terceiro lugar, botouse man da *observación*, na cal se investiron unhas 48 horas orientadas a recadar datos sobre o tema no centro escolar (Realmente, as horas de observación no centro foron máis, porque o TFG realizouse paralelamente ao desenvolvemento do Practicum II); a observación levada a cabo foi de tipo participante xa que esta defínese como unha estratexia de campo que combina simultaneamente a análise de documentos, a entrevista, a participación directa e a observación, e a introspección (Flick, 2004). En adición, convén sinalar que, como sinala Stake (1999) a observación cualitativa traballa con episodios de relación única para formar unha historia ou unha descrición única do caso. Tamén se obtivo información a través dun *cuestionario sobre as familias* e da elaboración dun *cadro de características do profesorado* (ver *Anexo VI*). Finalmente, e non por iso menos importante, outra grande fonte de información veu dada polo *feedback coa directora académica* nos diversos contactos establecidos con ela, aos cales se lle dedicaron 31 horas.

Análise, síntese e interpretación da información: A información empregada procedeu tanto de fontes primarias como de fontes secundarias. Para esta tarefa empregáronse 44 horas e o procedemento seguido foi a lectura, síntese e interpretación das fontes. No caso da bibliografía sobre o tema e metodolóxica, esta foi esencial, entre outros aspectos, para a fundamentación teórica e para a selección da metodoloxía a empregar; no caso das observacións o procedemento seguido foi o emprego dun diario de observación (ver *Anexo VII*) no cal cada día se ían recollendo aqueles aspectos máis significativos arredor da cuestión a estudar e a súa posterior análise e relación co tema. O mesmo proceso de análise, síntese e interpretación levouse a cabo cos cuestionarios das familias, co cadro do profesorado e coa documentación do centro.

Redacción do TFG: para a redacción deste traballo empregouse o programa informático *Microsoft Word* e dedicóuselle un total de 57 horas. Para a redacción partiuse de toda a información obtida, analizada e interpretada e da relación entre

a mesma e o aprendido ao longo do traballo. Os epígrafes baixo os cales se recolleu a redacción, así como o formato do TFG, son os expostos no Documento Marco de dito traballo; en primeiro lugar redactáronse os obxectivos xerais, os específicos e as preguntas de investigación. En función disto, contextualizouse o centro, o alumnado, as familias e o profesorado e redactouse unha fundamentación teórica para profundar no tema e coñecer a situación actual do mesmo; esta fundamentación contén unha base empírica baseada nas observacións e nos cuestionarios que aportan maior significación sobre o estado da cuestión. En función dos resultados obtidos na análise da coeducación e, tomando como base a fundamentación teórica, redactáronse as actuacións complementarias ás realizadas na aula coa fin de optimizar, na medida do posible, a coeducación no centro. Baixo este epígrafe de metodoloxía trátase de dar unha visión global de como se conformou este traballo. En liñas posteriores, recolleranse as valoracións sobre a aplicabilidade, tanto de xeito persoal como por parte da directora académica e da titora da aula de educación infantil de tres anos do CEIP A, así como as conclusións do mesmo. Quedando cerrado polas referencias bibliográficas empregadas e polos anexos que pretenden dotar dunha certa ampliación ao traballo en xeral. Empregouse como fonte de cabeceira, para a correcta redacción, o *Diccionario Online da Real Academia Galega* e o *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*, concretamente a terceira edición traducida da sexta en inglés.

Proceso de revisión e corrección: este proceso subdivídese en varias partes. En primeiro lugar, nas diversas reunións levadas a cabo coa directora académica, procedíase a unha lectura e corrección de diferentes aspectos por parte da mesma (31 horas, xa mencionadas cando se falon dos contactos coa directora). A maiores e, tendo en conta o feedback da directora, realizábanse outras modificacións e correccións persoais (5 horas). Outro dos procesos seguidos foi a revisión do borrador do TFG e recepción do feedback por parte da titora da aula de tres anos de educación infantil (4 horas). Xa unha vez rematado, este TFG será sometido a unha exhausta revisión por parte da directora académica.

Proceso de difusión: este proceso está estreitamente vencellado á directora académica, á titora da aula de tres anos de educación infantil do CEIP A, ao centro educativo CEIP A e ao tribunal constituído para a avaliación dos TFG. Existe esta vinculación porque serán todas estas persoas as que lerán este traballo.

No que atinxe aos canles de comunicación é preciso matizar que no *proceso de revisión e corrección*, así como nos contactos coa directora académica primou unha canle verbal e o contacto establecido a través de correo electrónico. No que respecta aos contactos co persoal do centro pódese falar dun contacto, maioritariamente, verbal.

No referente aos espazos, nos que tiveron lugar as diferentes tarefas para a elaboración deste TFG, convén indicar que *a busca e selección de información, a análise, síntese e interpretación da información e a redacción do TFG* tiveron lugar, maioritariamente, na casa e na biblioteca. O *proceso de revisión e corrección* tivo lugar, basicamente, no despacho da directora académica na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Coruña. É preciso destacar unha excepción no que respecta á obtención de información que é o caso da observación que se levou a cabo no centro escolar, especialmente na aula de educación infantil de tres anos.

No caso do *proceso de difusión* cómpre sinalar que se levou e se levará a cabo en varios espazos, concretamente o que atinxe á directora académica e ao tribunal destaca a Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Coruña e, no que respecta á titora de educación infantil o espazo empregado foi a sala de titoría de educación infantil do CEIP A.

5. CONCLUSIÓN S

A través da realización deste traballo desenvolvéronse competencias correspondentes á titulación do Grao en Educación Infantil tales como demostrar a capacidade de busca, xestión, organización e interpretación de información relevante; desenvolver un pensamento e xuízo crítico, lóxico e creativo sobre temas destacados de índole social, científica, tecnolóxica e/ou ética e demostrar habilidades de comunicación oral e escrita.

Coa súa elaboración tamén se cumpriron os obxectivos específicos que se marcaran inicialmente, ao tempo que se respondeu ás preguntas de investigación pertinentes.

Incrementouse o coñecemento do centro en relación coa coeducación, xa que a través do proceso de traballo comprendeuse mellor a realidade do mesmo, as súas características, as formas de traballo, a atención a cuestións de xénero, etcétera.

A través da análise do contorno do centro, desde unha óptica coeducativa, profundouse no coñecemento das familias en relación ao grao de sensibilización destas sobre a coeducación, sobre a igualdade de oportunidades entre sexos e sobre os roles do educando no fogar.

Cómpre afirmar que o proceso de ensino-aprendizaxe que se leva a cabo no centro, especialmente o levado a cabo na aula de tres anos de educación infantil, é coherente cun modelo coeducativo e axuda polo tanto, a rachar cos estereotipos de xénero e coa desigualdade. Ademais, obsérvase que se potencia a igualdade de oportunidades e se contribúe á formación de persoas tolerantes, comprometidas, plurais, respectuosas...

A través das diversas técnicas de recollida de información empregadas describiuse, analizouse e interpretoise a interacción dentro da aula e a asunción e distribución de roles. Ademais, observouse que non existían actitudes sexistas na aula por parte do profesorado nin de ningún outro axente. Con respecto a asunción e distribución de roles só nalgúns casos existía certa reprodución de roles tradicionais nalgúns nenos e nenas á hora do xogo libre nos recantos.

No estudo das características do profesorado e na observación do mesmo, atopouse un alto grao de sensibilización en relación coa coeducación, así como formación sobre xénero e/ou coeducación.

Coa elaboración do TFG, afondouse no coñecemento do tema da coeducación e nas técnicas de investigación cualitativa, posto que foi a metodoloxía empregada para levalo a cabo. Tendo en conta o caldo de cultivo anterior, redactáronse unhas medidas de actuación complementaria ás realizadas na aula, co obxectivo de optimizar a coeducación.

A nivel persoal este traballo servíume, en grande medida, para reforzar a miña autonomía a nivel de organización do traballo e para achegarme a un tema do cal tiña certo descoñecemento. Desde o meu punto de vista e, a tenor da situación que atravesamos a nosa sociedade actualmente, considero imprescindible unha maior atención ás cuestións de xénero posto que é necesario erradicar o sexismo, así como os estereotipos e prexuízos que tanto danan a milleiros de persoas cada día. A educación é unha potente ferramenta para conseguir este cambio e a aula é un escenario no que todo o que alí sucede marca de xeito notable a personalidade dos nenos e nenas, polo que desde as máis temperás idades convén formar ao alumnado dunha forma coeducativa e sensible a estas cuestións.

Unha vez iniciado o traballo, fun descubrindo moitos aspectos sobre os cales é necesario actuar para potenciar a igualdade de oportunidades e para eliminar o sexismo. A medida que ía avanzando dinme conta de varias iniciativas que se poden levar a cabo para mellorar esta situación, tanto a nivel persoal como profesional. Cómpre dicir que esta cuestión non se circunscribe unicamente ao eido educativo ou ao formal, senón que a diario é fundamental adoptar actitudes coeducativas, tolerantes e de igualdade entre as persoas, posto que estas son, ante todo, persoas non un sexo ou un xénero. Extrapolando isto á miña formación, estou convencido da necesidade de actuar, como futuro profesional da educación, dun xeito coeducativo e próximo a estas cuestións para formar futuras persoas comprometidas, respectuosas, abertas e tolerantes.

A maiores das cuestións formativas mencionadas con anterioridade, este traballo servíume para coñecer e empregar unha nova metodoloxía de investigación que eu case non aplicara e da cal tiña, fundamentalmente, nocións meramente teóricas. Esta metodoloxía foi a cualitativa, a través do seu emprego profundei nun maior coñecemento teórico da mesma e das súas características e tamén testeí a idoneidade dela para levar a cabo traballos coma este. Nun futuro, gustaríame seguir investigando sobre outros temas e, por suposto ampliar coñecementos sobre este, e considero que a investigación cualitativa será a metodoloxía que vou empregar porque realmente paréceme que permite a abordaxe das cuestións dun xeito moito máis amplo e coa atención a diversos focos.

6. VALORACIÓN DA APLICACIÓN

Ás veces, aínda existindo un coñecemento da realidade e de como esta debería ser, non te decatamos de moitos aspectos que, de xeito inconsciente, estás realizando de forma errónea. Extrapolando isto ao tema da coeducación, é necesario sinalar que moitas veces existe, de xeito involuntario, unha maior preocupación por outros aspectos que parecen máis importante que este. Tras a realización deste traballo e debido ao afondamento no tema puiden decatarme da enorme importancia deste tema en todos os aspectos da vida das persoas, xa que é un condicionante da personalidade do educando e da conformación da futura cidadanía, posto que non hai que esquecer que a construción das identidades iníciase desde o momento do nacemento e está condicionada polo proceso de socialización. Polo tanto, esta análise da coeducación servíume para dar-me conta de erros que se comenten e que, aínda que parecen insignificantes, contribúen enormemente a incrementar as diferenzas entre as persoas e afastándonos un pouco máis da tan ansiada equidade social. O feito de empregar a Investigación Cualitativa neste traballo permitíume achegarme máis a ela e dar-me conta da súa utilidade á hora de analizar cuestións deste tipo. Como futuro profesional terei moi en conta botar man desta metodoloxía para futuras análises e investigacións. Ademais, analizar o centro permitíume obter un maior coñecemento do mesmo en canto a este tema, e en xeral, acerca do seu funcionamento.

No diálogo coa directora académica comentoume que, sendo ela moi sensible con este tema, aínda non tiña moito investigado sobre o mesmo. Porén, actualmente está inmersa nun proxecto moi relacionado. Ela comentoume que lle parecían moi interesantes este tipo de temas para un traballo posto que axudaban a reflexionar sobre a praxe diaria, tanto a nivel profesional como a nivel persoal. Neste caso, estou totalmente de acordo con ela, posto que estes temas non só serven para mellorar profesionalmente senón que axudan moito a reflexionar sobre cuestións que explican porque existen tantas desigualdades entre as persoas, á vez que se aportan pequenas solucións que poden axudar a lograr unha transformación.

A mestra de educación infantil, da aula de tres anos do centro estudado, tamén valorou a aplicabilidade deste proxecto (ver *Anexo VIII*). A maiores, no diálogo coa mestra, comentoume que a proposta estaba moi ben contextualizada no centro e que recollía, fielmente, os principios do mesmo. Esta mestra é tamén moi sensible con este tema polo que lle pareceu un grande acerto a selección desta temática para un traballo, pois considera que é necesario avanzar en materia coeducativa para lograr unha mellora na educación. Para ela é fundamental que esta proposta se traballe de forma cooperativa no centro e considera que pode axudar moito a afastar calquera tipo de discriminación.

Finalmente, desde o meu punto de vista, con este tipo de traballos seméntase o xerme dun cambio moi necesario para acadar unha mellora social e unha convivencia entre persoas máis saudable. Este traballo permite ser ampliado, pois é un exemplo que se podería levar a cabo noutros centros para ampliar a mostra e lograr unha maior precisión da realidade en materia de coeducación. Partindo desa maior precisión, poderíanse facer novas propostas de actuación complementarias que favoreceran unha verdadeira coeducación nos centros educativos.

7. ANEXOS

Anexo I: Glosario de siglas e abreviaturas

Siglas e abreviaturas	Significado
AL	Audición e Linguaxe.
CAFI	Centro Autonómico de Formación e Innovación.
CEFOCOP	Centro de Formación Continuada do Profesorado.
CEFORE	Centro de Formación e Recursos.
CEIP	Colexio de Educación Infantil e Primaria.
CEIP A	Colexio de Educación Infantil e Primaria A (nome ficticio do centro no que se levou a cabo a investigación).
CIM	Centro de Información á Muller.
CSIC	Consello Superior de Investigacións científicas.
Ed.	Edición.
et al.	E outros.
etc.	Etcétera.
FETEFORM	Portal formativo dos profesionais da ensinanza.
INE	Instituto Nacional de Estatística.
LOE	Lei Orgánica de Educación.
LOGSE	Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo.
LOMCE	Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa.
MEC	Ministerio de Educación e Ciencia.

p.	Páxina.
PEC	Proxecto Educativo de Centro.
PFPP	Plans de Formación Permanente do Profesorado.
pp.	Páxinas.
PT	Pedagogía Terapéutica.
PXA	Programación Xeral Anual.
sd.	Sen data.
TFG	Traballo de fin de grao.
TIC	Tecnoloxías da Información e da Comunicación.

Anexo II: Cadro de recollida de datos do profesorado do centro

Nome	Idade	Titulación ou titulacións	Formación complementaria	Formación complementaria relacionada coa coeducación ou con cuestións de xénero	Experiencia co educando de 3 anos	Experiencia no eido da educación	Permanencia no centro actual

Bibliografía

- Alfonso, P. e Aguado, J.P. (sd.). *Estereotipos y coeducación*. Consejo Comarcal del Bierzo.
- Ballarín Domingo, P. (1993). El mito de la coeducación. En J. Ramos García, *El camino hacia una escuela coeducativa* (pp. 119-128). Madrid: MCEP.
- Ballarín Domingo, P. (2004). Género y políticas educativas. *Revista de Educación*, 6, 35-42.
- Burín, M. (2008). Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres: Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39(1), 75-86.
- Calderón Quindós, F. (2005). La mujer en la obra de Jean Jacques Rousseau. *Revista De Filosofía*, 30(1), 165-177.
- Cano González, R. e Casado González, M. (2015). Escuela y familia: dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27.
- Carrera Fernández, M. V. Lameiras Fernández, M. e Rodríguez Castro, Y. (2011). Víctimas e agresores/as na escola: unha análise do fenómeno bullying desde a perspectiva de xénero a través da voz dos seus protagonistas. VV.AA, Cátedra Novacaixagalicia de Estudos feministas, 5. Ourense, Difusora de Letras, Artes e Ideas, 11-40.
- Carrera Fernández, M. V., Lameiras Fernández, M. e Cid Fernández, X.M. (2010). Análise do fenómeno “bulling” desde a perspectiva de xénero: escoitando a voz dos seus protagonistas. En C. D. Álvarez Seoane e outros (Coords.), *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación. Etapa de Posgrao*, 183-193, A Coruña: NINO-Centro de impresión digital.
- CEIP A (2015-2016a). *Proxecto Educativo de Centro*. Ourense: CEIP A.
- CEIP A (2015-2016b). *Programación de Aula*. Ourense: CEIP A.
- De las Heras, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 9, 45-82.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Devís, J. Fuentes J. e Sparkes A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y la sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de A Coruña. (2015-2016). *Documento Marco para a elaboración do Traballo de Fin de Grao en Educación Infantil*. A Coruña.
- Flecha García, C. (1989). Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco. *Historia De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 77-97.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- – (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fundación Crecer Jugando. (sd). *Revista Juguetes y género*, 1-20.
- Guerra Frías, M. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. (3ª ed. traducida da 6ª en inglés). México: Editorial El Manual Moderno.
- Heredero, C. e Muñoz, E. (2009). Más y mejor coeducación. *CEE Participación Educativa*, 11, 139-145.
- Lameiras Fernández, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.
- López Aguado, E. (2005). Propuesta para una educación no sexista: Coeducación e igualdad de sexos en el área de Educación Física. *EF deportes Revista digital*, 81, 1.
- López Larrosa, S. e Escudero Carranza, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Madrid: CCS.
- Pellejero Goñi, M. L. (2006). La escuela infantil y el sexismo. *Infancia*, 98, 34-39.
- Pérez Serrano, G. (2004) *Investigación Cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pestalozzi, J.H. (1801). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. (Trad. por José Tadeo Sepúlveda, 1889). Barcelona: PPU.
- Rapley, T. (2014) *Los análisis de la conversación, del discurso y de los documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rodríguez e Acuña. (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Popular.

- Sahuquillo Balbuena, E. Jiménez Aleixandre, M.P. Domingo Ouvrard, F. E Álvarez Lires, M. (1993). Un currículum de ciencias equilibrado desde la perspectiva de género. *Enseñanza de las ciencias*, 11(1), 51-58.
- Sánchez Blanco, C. (2013). *Infancias Nómadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats Martori, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 143-158.
- Terrón Caro, M.T. e Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.
- Timón Benítez, L.M. e Hormigo Gamarro, F. (2010). *La coeducación en la Educación Física del siglo XXI: las actividades físicas coeducativas en Educación Física escolar*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Torres Santomé, J. (1991). Niños visibles y niñas invisibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, 66-72.
- Vallejo Salinas, A. (2009). Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia. *CEE Participación Educativa*, 12, 194-206.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. (2012). *DECRETO 254/2012, do 13 de decembro, polo que se regula a admisión de alumnado en centros docentes sostidos con fondos públicos que imparten as ensinanzas de segundo ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obrigatoria e de bacharelato reguladas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación*. (DOG, Núm. 245, 26 de decembro de 2012).
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. (2013). *ORDE do 12 de marzo de 2013 pola que se desenvolve o procedemento para a admisión do alumnado en centros docentes sustentados con fondos públicos que imparten ensinanzas de 2º ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obrigatoria e de bacharelato reguladas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación*. (DOG, Núm. 53, 15 de marzo de 2013).
- Cortes Generales. (1978). *Constitución Española*. (BOE, Núm. 311, 29 de decembro de 1978).
- Ministerio de Educación. (2010). *Real Decreto 132/2010, do 12 de febreiro, polo que se establecen os requisitos mínimos dos centros que imparten as ensinanzas do segundo ciclo da educación infantil, a educación primaria e a educación secundaria*. (BOE, Núm. 62, 12 de marzo de 2010).
- Xefatura do Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, Núm. 295, 10 de decembro de 2013).
- Datos poboacionais do INE. (2014). Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=2885>
- *Diccionario da Real Academia Galega*. Recuperado de: <http://academia.gal/diccionario#inicio.do>