

---

MATERIAL DIDÁCTICO  
MAGISTERIO

---

6

# Convivencia positiva y coeducación

## El cuento como recurso inclusivo

Coordinadoras  
María Ángeles Goicoechea Gaona  
María Ángeles Valdemoros San Emeterio



**campus  
iberus**

CAMPUS DE EXCELENCIA  
INTERNACIONAL  
DEL VALLE DEL EBRO



**UNIVERSIDAD  
DE LA RIOJA**



Coordinadoras

María Ángeles Goicoechea Gaona

María Ángeles Valdemoros San Emeterio

# **Convivencia positiva y coeducación**

El cuento como recurso inclusivo

Universidad de La Rioja

2023

Nombres: Goicoechea Gaona, María Ángeles, coordinadora | Valdemoros San Emeterio, María Ángeles, coordinadora.  
Título: Convivencia positiva y coeducación : el cuento como recurso inclusivo / coordinadoras María Ángeles Goicoechea Gaona, María Ángeles Valdemoros San Emeterio.  
Descripción: Primera edición. | Logroño : Universidad de La Rioja, 2023.  
Identificadores: 978-84-09-51432-8 (pdf)  
Temas: Convivencia | Coeducación | Cuento | Innovaciones educativas.  
Clasificación: CDU 37.043.2 | CDU 37-048.35 | Thema 1.0 JNFK

Esta obra ha sido sometida a evaluación externa y aprobada por la Comisión de Publicaciones de la Universidad de La Rioja de acuerdo con la normativa de esta editorial.

Los editores no se hacen responsable de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores y las autoras. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de sus autores y autoras como manifestación de su derecho de libertad de expresión



© Logroño, 2023, Los autores. Publicado por la Universidad de La Rioja. Este trabajo se distribuye bajo una licencia CC BY (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

© Las autoras, 2023

© Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2023  
[publicaciones.unirioja.es](http://publicaciones.unirioja.es)

ISBN 978-84-09-51432-8 (pdf)

Diseño de cubierta: Servicio de Relaciones Institucionales y Comunicación de la Universidad de La Rioja

Edita: Universidad de La Rioja

# ÍNDICE

Prólogo .....	5
Pedro M <sup>a</sup> Uruñuela Nájera	
Presentación .....	7
M. Ángeles Goicoechea Gaona, M. Ángeles Valdemoros San Emeterio	
Capítulo I. Innovación y convivencia en contextos diversos.....	9
M. Ángeles Valdemoros San Emeterio, M. Ángeles Goicoechea Gaona, Jesús Vicente Ruiz-Omeñaca	
Capítulo II. El viaje a la convivencia: cómo vivir la convivencia en positivo.....	23
Luis Ángel Delgado González, Ana Jiménez Arévalo, Elsa Mantilla Vergel	
Capítulo III. Coeducación y convivencia positiva en la formación del profesorado .....	31
M. Ángeles Goicoechea Gaona, Jesús Vicente Ruiz-Omeñaca, M. Ángeles Valdemoros San Emeterio	
Capítulo IV. Lenguaje, roles y estereotipos de género en los cuentos infantiles.....	47
Iratxe Suberviola Ovejas	
Capítulo V. El cuento: oportunidad pedagógica para la transmisión de valores coeducadores .....	59
M. Fernanda Gil Nájera, Rosa Ana Alonso Ruiz, Esther García-Zabaleta, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón	
Capítulo VI. Con mucho cuento... ..	75
M. Ángeles Goicoechea Gaona, M. Ángeles Valdemoros San Emeterio	
Anexo: Selección de cuentos .....	81



## Prólogo

Todos los niños y niñas tienen derecho a ser educados en la convivencia positiva. Aprender a convivir es uno de los objetivos básicos que tiene la educación o, lo que es lo mismo: aprender a relacionarse desde el respeto, la solidaridad, el cuidado mutuo y la paz positiva, frente a otros modelos de relación, vigentes en nuestra sociedad, y que están basados en el dominio-sumisión, en la imposición desde la fuerza y el poder sobre otras personas que no tienen recursos o no saben cómo responder a dicha imposición.

Por eso, es importante la publicación de este libro, coordinado por las profesoras Goicoechea y Valdemoros, que pone en primer plano las situaciones de violencia que viven muchas mujeres y, a la vez, tras un análisis de los principales elementos presentes en la violencia de género, propone una gama de recursos para la formación del alumnado a través de la lectura de cuentos y su discusión y comentario. Todo ello desde un planteamiento coeducativo que busque el refuerzo de la igualdad entre chicos y chicas, entre hombres y mujeres.

El libro analiza y plantea lo que encierra el concepto de coeducación y a sus páginas nos remitimos. Valga, como resumen, la definición que hace unos años propuso el Instituto de la Mujer: la propuesta pedagógica para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje.

Es muy importante que, desde una edad temprana, los niños y niñas sean educados en la detección de las diversas situaciones de violencia que afectan a muchas mujeres por el solo hecho de ser mujeres. Estamos viviendo en un modelo patriarcal, basado en la superioridad del hombre sobre la mujer, que ve como normales situaciones de dominio y abuso, el ejercicio del control y posesión sobre la pareja en forma de violencia física, psicológica o social y que, en definitiva, justifica toda una serie de conductas violentas hacia la mujer, apoyadas en un sistema de creencias que defiende y legitima dichas conductas.

Muchas veces resulta difícil distinguir estas formas de violencia hacia la mujer ya que, como el aire que respiramos, se tornan invisibles y se normalizan a través de las vivencias cotidianas. Sin embargo, es fundamental que los niños y niñas sean educados en planteamientos coeducativos, en la detección de estas formas de violencia, ya que sólo desde su identificación es posible trabajar en su rechazo y en el deseo de construir una sociedad basada en la convivencia positiva y en la erradicación de toda forma de violencia.

Por todo ello, es un gran acierto empezar el trabajo a partir de los cuentos que leen los chicos y chicas y descubrir el lenguaje que se emplea en ellos, así como los roles y estereotipos que transmiten a través de su narración. Se contribuye, de esta forma, a desarrollar un sentido crítico en el alumnado, a que miren y lean los cuentos desde otra perspectiva, viendo que la asignación de determinados papeles a las mujeres o el empleo del lenguaje es algo construido socialmente y que responde a razones históricas que, por ello, pueden ser cambiadas sin ningún problema.

## PRÓLOGO

Los cuentos transmiten a los niños y niñas determinados valores y es necesario que ellos y ellas sean conscientes de cuáles son los valores que ponen como normales en relación con la mujer: sumisión, subordinación, obediencia, etc. Reflexionar sobre esta propuesta que hacen los diversos cuentos, ver que existen también otros valores más adecuados al papel que la mujer debe desempeñar en la sociedad y que los propios alumnos y alumnas se convengan de su mejor adaptación a las circunstancias actuales de nuestra sociedad, etc., son algunos de los objetivos educativos que plantean las autoras marcando un claro camino para el trabajo coeducativo que deben llevar a cabo los alumnos y alumnas. Recoge el libro una buena selección de pequeños cuentos, que pueden servir para orientar al profesorado en este trabajo. Sin quedarse, por ello, en un planteamiento puramente teórico del tema.

Sólo me queda agradecer a las dos profesoras que han coordinado la elaboración de este libro, así como a los autores y autoras que han colaborado en los distintos capítulos, el trabajo que han realizado y que, sin duda, facilitará la labor tan necesaria que se debe hacer en las aulas, desde planteamientos coeducativos que contribuyan a la eliminación de la violencia y de la discriminación de la mujer en la vida social. Sin duda, se trata de un libro muy oportuno y, a la vez, muy necesario.

D. Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela Nájera

*Consejero de Educación, Cultura, Deporte y Juventud del Gobierno de La Rioja*



## Presentación

María Ángeles Goicoechea Gaona  
*Universidad de La Rioja*  
angeles.goicoechea@unirioja.es

María Ángeles Valdemoros San Emeterio  
*Universidad de La Rioja*  
maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

El desarrollo de proyectos de innovación docente en el aula universitaria permite la reflexión del profesorado sobre su propia práctica. En este caso se ha aplicado en los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de La Rioja, en concreto, en la asignatura de Educación para la Convivencia. El resultado de esta práctica, con su posterior ampliación y desarrollo teórico, es lo que se presenta en esta publicación.

Esta obra está compuesta por una serie de capítulos: un prólogo, esta presentación, seis capítulos y un anexo que complementa el último de ellos. Los primeros capítulos sirven de fundamento y marco teórico. El sexto capítulo recoge la descripción de la práctica realizada en las aulas universitarias, junto con una ejemplificación de una muestra del material didáctico elaborado por las y los estudiantes. Los cinco primeros capítulos van abordando los temas como si se tratara de una espiral ascendente en la que los contenidos se van reescribiendo con enfoques distintos y complementarios, con la perspectiva de cada autora o autor, incidiendo en una mayor profundidad y remarcando la importancia de formar a las y los futuros maestros en coeducación y convivencia.

El primer capítulo contextualiza esta obra situándola en el marco de la innovación docente. Ella contextualizada dentro de la convivencia, que forma parte del título de la asignatura en la que se va a poner en práctica el proyecto. Otro aspecto que lo atraviesa es la diversidad, que se concreta en cultural, etaria, familiar, de género, afectiva y socioeconómica. Finaliza el apartado con una breve introducción sobre el concepto de convivencia positiva, que se desarrolla de forma más explícita en el capítulo siguiente.

La siguiente aportación procede del profesorado que actualmente está en el Servicio de Diversidad, Convivencia y Participación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud de La Rioja. Su implicación en la administración que ha elaborado el Decreto 31/2022 de convivencia para los centros educativos de esta Comunidad Autónoma, les ha permitido ahondar en el concepto de convivencia en positivo. A través de unas sugerentes preguntas iniciales, se escribe un creativo e imaginativo texto que da respuesta a lo que, a criterio de las y el autor, es un colegio ideal.

La tercera parte justifica la necesidad de introducir la coeducación en la formación inicial del profesorado. La Constitución Española de 1978 recoge principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1959 sobre educación e igualdad. Luego la legislación educativa en vigor, la LOE (2006)

y la LOMLOE (2020), concretan y especifican la necesidad de formar en esta materia. Además, este epígrafe recoge una aclaración del concepto de coeducación. El capítulo repite la estructura en su segunda parte, recogiendo de los textos legislativos la exigencia de educar para la convivencia, y termina con una exposición del concepto referido al establecido en esta Comunidad Autónoma y de la vinculación que tiene con la educación en valores.

El cuarto capítulo presenta dos partes diferenciadas. La primera se centra en la literatura sobre los cuentos coeducativos, detallando cómo se puede identificar el sexismo en los mismos; el lenguaje no inclusivo; los estereotipos y prejuicios en los cuentos tradicionales: estereotipos femeninos, masculinos y familiares; y la influencia que tienen en el desarrollo de la personalidad y en la socialización de la población infantil. La segunda parte, presenta el cuento como una herramienta coeducativa, a través de listados de criterios para la selección, adaptación, narración de historias y relatos que eliminen el sexismo. Esta parte posee un carácter de aplicación en la planificación y en la práctica docente.

La quinta parte de este trabajo vuelve a incidir en los cuentos y su aportación a la pedagogía para socializar y educar en igualdad. Se ofrecen criterios que permitirán a quienes accedan a esta obra seleccionar cuentos libres de prejuicios sexistas, más igualitarios y coeducativos. Esta parte se complementa con varias figuras que, además de ilustrar, resumen la información y aplican en la práctica los criterios descritos.

El último capítulo está compuesto de dos partes. La primera detalla cuál fue la planificación y desarrollo de la práctica de cuentos coeducativos en el seno de las clases de segundo de los Grados en Educación Infantil y Primaria. Se presentan los objetivos, general y específicos; las fases de la experiencia, con unas figuras que ilustran algunas de las acciones: cartel de lanzamiento de la actividad y bases de la misma, y las rúbricas diseñadas para la evaluación; y se concluye con una reflexión sobre la valoración del conjunto de la actividad. La segunda parte se presenta como anexo y recoge los ocho cuentos seleccionados de entre todos los diseñados por el alumnado.

## Referencias Bibliográficas

- Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1959.  
<https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 diciembre 1948.  
<https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 125, 11496-11715.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *BOE*, 106 (4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *BOE*, 340 (30 de diciembre de 2020).

# CAPÍTULO I

## INNOVACIÓN Y CONVIVENCIA EN CONTEXTOS DIVERSOS

María Ángeles Valdemoros San Emeterio  
*Universidad de La Rioja*  
maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

María Ángeles Goicoechea Gaona  
*Universidad de La Rioja*  
angeles.goicoechea@unirioja.es

Jesús Vicente Ruiz-Omeñaca  
*Universidad de La Rioja*  
jesus-vicente.ruiz@ext.unirioja.es

SUMARIO: 1.1. Punto de partida. 1.2. Situando la genuina innovación en educación. 1.3. Ubicando la innovación en el marco de la convivencia escolar. 1.4. Reconociendo y valorando diversidades en nuestra sociedad plural. 1.4.1. *Diversidad cultural*. 1.4.2. *Diversidad etaria*. 1.4.3. *Diversidad familiar*. 1.4.4. *Diversidad de género*. 1.4.5. *Diversidad afectiva*. 1.4.6. *Diversidad socioeconómica*. 1.5. Innovando en diversidad para una convivencia positiva. Referencias bibliográficas

### 1.1. Punto de partida

La educación para la convivencia ha de sustentarse en la valoración de la diversidad como una oportunidad, lo que implica procesos innovadores que comprometan de forma global e interconectada al conjunto del sistema educativo, comenzando por las políticas educativas y las normativas que regulan los currículos de las distintas etapas, pasando por el conjunto de la comunidad educativa: equipos directivos, docentes, alumnado, familias, personal de administración y servicios, y ciudadanía, y sin olvidar el hecho que supone prestar una atención especial a la formación inicial y permanente del profesorado para obtener el impacto deseado en la cotidianeidad del trabajo en el aula. El proceso, de este modo, coimplica a diferentes actores y se requiere que los referentes en torno a la construcción de la convivencia sean compartidos por todos ellos.

En cualquier caso y como punto de partida, nadie duda de que nuestra realidad educativa es diversa. Para extraer el máximo de las oportunidades que nos brinda la diversidad es necesaria una reflexión en torno a la innovación, con el fin de lograr una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado, en particular, y para el conjunto de la comunidad educativa, en general. Todo ello ha de sustentarse en la investigación educativa que

envuelva cuestiones, contextos y colectivos diversos de interés para la educación del siglo XXI.

Con este capítulo se intentará clarificar los conceptos de innovación y convivencia positiva, así como ofrecer algunas pautas que ayuden a convivir en una sociedad plural en la que se reconozcan y valoren algunas de sus diversidades: etaria, familiar, de género, afectiva y cultural.

## 1.2. Situando la genuina innovación en educación

Grandes pensadores nos han hecho conscientes de la necesidad de reflexión para contribuir a la mejora de los procesos educativos y, por ende, al desarrollo de la persona en su más amplio sentido.

El pedagogo Paolo Freire (1921-1997) ya afirmaba que *estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas*. Del mismo modo, Albert Einstein (1879-1955) también nos avisaba: *si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo*. Más recientemente, Hugo Assmann (2002, p. 33) reclamaba que *educar tiene que ver con la seducción... porque pedagogía es encantarse y seducirse recíprocamente con experiencias de aprendizaje*. Sentencias, todas ellas, muy vinculadas al tema que nos ocupa: la innovación educativa.

Cambio, reforma y mejora son conceptos que convergen en torno a la innovación en educación. Así, encontramos que a menudo se identifica innovación como sinónimo de cambio. Un cambio en educación es una transformación de una realidad, práctica o situación educativa; éstos pueden ser estructurales -afectan a todo el sistema educativo-, curriculares -suscitan modificaciones en el currículo escolar, las estrategias de enseñanza o el enfoque educativo-, profesionales -relativos a la formación y el desarrollo profesional- y sociales -vinculados a la relación de los agentes sociales con la actividad educativa-. Si bien, en un primer acercamiento al concepto de innovación educativa, la introducción de algo nuevo es fundamental, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación, ni que necesariamente produzca mejora.

Por otro lado, la reforma educativa es un proceso de transformación con origen externo a los centros educativos y de implantación forzada, al menos en el plano formal, que afecta a los sistemas educativos en su globalidad. Cabe señalar que no siempre las reformas son bien acogidas por el personal docente; a veces, suscitan la resistencia de quienes se cierran a los cambios y, en otras ocasiones, son percibidas como un elemento que constriñe la propia innovación.

La mejora alude a un juicio valorativo al comparar el cambio o los resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas. Como se avanzó, no todo cambio conlleva una mejora, sobre todo si no va de acuerdo con unos valores.

Cambio, mejora, reforma, renovación. En el marco de las redes que establecen estos conceptos puede definirse la innovación como el deseo y la acción, dotados de intencionalidad educativa, que movilizan tanto a los y las profesionales de la educación como al conjunto de una comunidad educativa, a aspirar hacia mejoras transformadoras en las prácticas docentes para obtener cambios en beneficio de la más amplia y emancipadora educación del alumnado, así como de la autonomía profesional del docente, poniendo el foco en el anhelo de nuevas y mejores experiencias al abrigo de renovados saberes pedagógicos (Martínez y Roguero, 2021), siendo condición que el proceso responda a unas necesidades,

sea eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo, y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron (Sein-Echaluze et al., 2014).

Figura 1. Características de la Innovación Educativa



La innovación educativa ha de surgir de necesidades derivadas de situaciones que demandan nuevas alternativas, mantenerse en el tiempo para no caer en la novedad que pasa de moda y generalizarse en su contexto de práctica. Requiere de compromiso y de una reflexión crítica, objetiva y sistemática sobre las prácticas educativas. Ha de responder a una auténtica necesidad transformadora centrada en el alumnado, los procesos y los contextos educativos. Y una vez incorporada a la acción educativa, analizada y evaluada en relación con la convergencia entre necesidades percibidas y respuestas aportadas, se requiere de su integración en la acción didáctica como un elemento consustancial a ella, filtrado siempre por el sentido crítico, pero alejado de cambios ulteriores que responden al deseo de novedades por parte del profesorado y no de nuevas demandas y necesidades surgidas del propio alumnado. Solo de este modo podremos poner la innovación al servicio de la acción educativa.

### 1.3. Ubicando la innovación en el marco de la convivencia escolar

En sintonía con Ávalos y Berger (2021) contemplamos la convivencia escolar desde una visión amplia, global e integradora, que acoge las relaciones democráticas y las estructuras de participación como universos encauzados a la edificación y consolidación de la paz, entendida no solo como la ausencia de violencia, sino, además, como relaciones humanas cimentadas en la justicia social, la equidad y la autorrealización. Desde este paradigma, el sentido y significado del conflicto se revaloriza, por considerarse como una oportunidad, en vez de como una amenaza, así como elemento cardinal y motor para el cambio y la mejora

del sistema educativo, favoreciéndose su afrontamiento y los procesos colaborativos en la gestión escolar (Mena et al., 2011).

Son cinco los principios que se consideran ineludibles para explicar la convivencia escolar (Peñalva y Vega, 2019):

- Debe ser atendida en todos los niveles de concreción curricular: legislación, documentos de centro y cotidianeidad del aula.
- Debe planificarse y evaluarse de forma sistemática para establecer las prioridades en los diferentes niveles curriculares y la efectividad de las distintas acciones.
- Debe involucrar a todo el centro desde un paradigma ecológico, sistémico, comunitario y global (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017).
- Debe fundamentar su trabajo en la necesaria y adecuada formación de los agentes educativos.
- Debe configurar la cultura de los centros.

Clarificados los conceptos de innovación educativa y convivencia escolar, estamos en disposición de afirmar que las acciones innovadoras deberán trabajar, de forma planificada e intencional, sobre una serie de dimensiones básicas de la convivencia escolar: gestión de normas y uso de estrategias inductivas ante la transgresión y el incumplimiento, cohesión grupal, educación emocional y en valores, prácticas restaurativas, resolución de conflictos desde el diálogo y la búsqueda de soluciones aceptables para las partes implicadas, relaciones de ayuda entre iguales, adquisición de habilidades sociales y participando desde la prosocialidad, comprensión de fenómenos como el acoso y el ciberacoso actuando preventivamente ante ellos y acometiendo acciones educativas cuando dichos fenómenos se manifiestan, promoción de las relaciones interculturales, atención y respeto a la diversidad, etc. Todo ello ha de movilizar a toda la comunidad educativa para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la emancipación de docentes y discentes, así como a la transformación de la propia cultura de los centros como paso necesario hacia la transformación social en coherencia con marcos sociales basados en valores universales y en una convivencia positiva.

Para ello, es fundamental partir de un diagnóstico de necesidades con el fin de responder a demandas actuales de la convivencia escolar, tomando en consideración las visiones de todos los sectores integrados en cada comunidad educativa e impregnando la aproximación a la realidad de tintes locales, lo que aumentará la eficacia y eficiencia de las acciones, favoreciendo su sostenibilidad en el tiempo y la transferibilidad de los resultados más allá del escenario concreto en el que surgieron. Y de forma complementaria se requiere del tándem investigación-innovación, desde una seria reflexión sobre la convivencia escolar, que permita reconstruir el conocimiento y ayude a la construcción de un mundo mejor (Valdemoros et al., 2022).

Figura 2. Principios del Proyecto de Innovación para la convivencia escolar



## 1.4. Reconociendo y valorando diversidades en nuestra sociedad plural

La educación para la convivencia ha de sustentarse en la valoración de la diversidad como una oportunidad (Valdemoros y Goicoechea, 2012), lo que implica procesos innovadores que comprometan de forma global e interconectada al conjunto del sistema educativo, comenzando por las políticas educativas y las normativas que regulan los currículos de las distintas etapas, y pasando por el conjunto de la comunidad educativa.

En este apartado pondremos el foco en el reconocimiento y valoración de algunas de las diversidades presentes en la sociedad del siglo XXI, en general, y en el seno de nuestro sistema educativo, más en concreto, con el fin de contribuir a una convivencia positiva y, por ende, inclusiva, para todas las personas.

### 1.4.1. Diversidad cultural

Reconocida como valor fundamental de la Unión Europea a través de la Resolución del Parlamento Europeo de 2016 (2015/2139INI), instando a los estados miembros a trabajar desde un modelo de integración intercultural. Puede y debe trabajarse en el marco de la educación para la convivencia desde un enfoque holístico, con presencia en todas las materias del currículo y en la cotidianidad del centro educativo, con el fin de desarrollar una competencia intercultural en todo el alumnado, mediante el trabajo de valores, actitudes, habilidades y conocimientos interculturales que viabilicen el entendimiento y el respeto hacia quienes se perciben como diferentes de uno mismo, lo que fomentará una positiva convivencia nutrida de relaciones constructivas (Barrett, 2018; Garreta y Torrelles, 2020; Osuna, 2012).

De este modo, una educación intercultural tiene como objetivos reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, sin más límites en las manifestaciones singulares de cada cultura que los que establecen los Derechos Humanos y de la Infancia y los principios de vida en democracia, contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad, y apoyar al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Todo ello beneficiará la formación integral del educando, pues favorecerá la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual, la capacidad de comunicación con personas de diferentes culturas, las actitudes favorables a la diversidad cultural, así como la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos. Y podrá consolidar acciones tendentes hacia la construcción desde el mestizaje cultural, reconociendo a los diferentes grupos de origen sin establecimiento de relaciones jerárquicas, impregnando a cada persona de elementos culturales procedentes de la pluralidad de culturas de origen que convergen en el escenario social a partir de la diversidad y asociados al crecimiento humano.

### ***1.4.2. Diversidad etaria***

Niños y niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas mayores integran una comunidad diversa y plural sobre la que deberemos construir un espacio de encuentro para el diálogo, la reflexión, el debate y la convivencia positiva, en el que se deberán tomar decisiones que den respuesta a las problemáticas, necesidades y deseos, desde un paradigma realista (Valdemoros et al., 2021).

Esta heterogeneidad etaria exige de un diálogo intergeneracional, que contribuya al intercambio de tradiciones y comportamientos, fomente el respeto mutuo y favorezca el coaprendizaje (Martínez y Rodríguez, 2018). Así, las distintas generaciones cubren la necesidad de enseñar y ser enseñados, ya que, por una parte, los más mayores colaboran en la transmisión de conocimientos y costumbres tradicionales, de experiencias de vida y de marcos axiológicos asociados a la convivencia, dejando un legado que contribuye a forjar una identidad cultural para la construcción de un futuro mejor, mientras que los más jóvenes pueden asesorarles sobre actividades más actuales, caso de las de carácter tecnológico o deportivo, acompañando, ayudando al envejecimiento activo (Sanz et al., 2020), y pueden también ofrecer actitudes y valores coherentes con referencias humanizadoras desde la base que supone el respeto activo ante la diversidad y la participación en pos de la inclusión.

Con esta base, resulta fundamental atender a la educación intergeneracional, ya que viabiliza el desarrollo de los cuatro pilares básicos para la educación a lo largo de la vida: enseñar a vivir de manera conjunta, enseñar a conocer, enseñar a hacer y enseñar a ser (Bedmar, 2003).

### ***1.4.3. Diversidad familiar***

Los cambios en la organización familiar, la progresiva paridad entre sexos, el incremento de la tolerancia social hacia las distintas preferencias sexuales, el aumento de rupturas matrimoniales, la disociación entre proyecto de familia y de pareja, o la legitimación de uniones de pareja más allá del matrimonio, ha obligado reconsiderar los referentes teóricos que estudian los distintos contextos familiares (Fruggeri, 2001).



No podemos hablar de escuela inclusiva sin atender a la diversidad familiar, siendo compromiso del conjunto de la comunidad educativa, por lo que es urgente introducir la perspectiva de la educación inclusiva, tanto en los planes de estudio de los Grados en Educación como en la cotidianeidad de las aulas, poniendo el énfasis, en este caso, en la diversidad familiar (Goicoechea y Valdemoros, 2019).

Ello pasa por conocer la realidad familiar de los centros, hacer uso de un lenguaje inclusivo, abordar el tema en el marco de la programación escolar, revisar los libros de texto y otros materiales escolares para garantizar la inclusión de todos los modelos de familia, usar recursos que favorezcan el tratamiento multidisciplinar del tema, aplicar metodologías que posibiliten un acercamiento natural y empático a la diversidad familiar, focalizar las celebraciones en la familia y no tanto en el padre o la madre, mostrar actitudes de naturalidad, respeto y aprecio hacia la diferencia, responder con firmeza a los episodios de burla o rechazo, organizar cursos de formación de familias sobre la diversidad y fomentar la corresponsabilidad (López et al., 2008), siendo necesario adaptar los formularios y protocolos de la administración educativa para evitar la exclusión y discriminación de algún modelo de familia (Álvarez et al., 2018; Pichardo, 2009).

En definitiva, los centros educativos han de reconocer la diversidad familiar, acogerla en su estructura y ofrecerle el soporte y valor que merece, presentando modelos educativos respetuosos con esta pluralidad, con la finalidad de fomentar tanto la autoestima personal como la seguridad en las relaciones interpersonales, favoreciendo, por ende, la convivencia positiva (Goicoechea y Valdemoros, 2019).

#### ***1.4.4. Diversidad de género***

La población mundial está conformada por aproximadamente 8.000 millones de personas. Según el último informe de Naciones Unidas (2019-2022) se reparten casi al cincuenta por ciento el número de hombres (50,5%) y mujeres (49,5%). Estos datos reflejan una realidad parcial, dado que están basados en una distribución dicotómica que no recoge la pluralidad de géneros. En cualquier caso, el género, como constructo de naturaleza social, que remite a un conjunto de roles, valores y creencias aprendidos y asignados culturalmente en función del sexo, se manifiesta como uno de los aspectos que más han condicionado y condicionan la posición de las personas en el seno de las instituciones escolares.

Y a pesar de esta igualdad numérica, todavía queda un trecho para alcanzar la igualdad real. Esta inequidad es consecuencia de la historia, el contexto, la edad y la cultura, entre otras variables. Es decir, la diversidad de género está atravesada y determinada por otras diversidades.

El avance y el reconocimiento de las mujeres es innegable especialmente en países democráticos, en los que las mujeres van alcanzando derechos. En el siglo XXI son pocas las voces que se atreven a negar la necesidad de educar en igualdad para que la vida de hombres y mujeres se equipare, aunque la práctica coeducadora se aplica de forma muy desigual en cada escuela y todavía hay centros que no la contemplan. Como dice María Elena Simón: “en la práctica no lo aplica [el principio de igualdad] con todas sus consecuencias y de forma sistemática y generalizada” (2010, p. 27). Y es que los valores que transmite la escuela “siguen siendo androcéntricos, con mayor énfasis en el aprendizaje realizado por los niños que en el realizado por las niñas, con una cultura que las olvida y las niega” (Subirats et al., 2013, p. 215). La vinculación de las estructuras de poder al mundo masculino han estado teñidos de referentes asociados al androcentrismo y al patriarcado. Y los contextos

escolares, durante décadas han exaltado valores tradicionalmente atribuidos al mundo masculino, relacionados con el esfuerzo, la autosuperación, el éxito y una moral de justicia. Y han promovido, desde lo explícito y lo implícito del currículo, la asignación de roles femeninos asociados a la sensibilidad, la pasividad, la obediencia y una moral de atención y cuidado. No obstante, también se han abierto vías para la ruptura de etiquetas asociadas a la consideración de las mujeres únicamente como emocionales, pasivas y poco competitivas, sumando aspectos de la cultura masculina, como el esfuerzo y la autosuperación, que pueden contribuir al crecimiento de las personas con independencia de cuestiones de género. Y de modo análogo, se ha avanzado en la incorporación de referentes femeninos, asociados a la empatía y la prosocialidad, como elementos que pueden ser compartidos por todas las personas, con independencia de su identidad de género (Ruiz Enciso y Ruiz Omeñaca, 2021). En cualquier caso, todavía no se ha alcanzado un equilibrio en la presencia y reconocimiento de hallazgos de mujeres y hombres, en los valores, aportaciones y conductas de ambos géneros, tanto en la educación formal como en la sociedad.

La formación superior y, en concreto, la del profesorado tampoco cuenta con unidad respecto a la incorporación de las cuestiones de género en los programas. Mientras que hay unas pocas universidades que ofrecen asignaturas específicas, otras muchas suplen esta carencia con un profesorado sensible que incluye estos tópicos de forma opcional y transversal en sus programas. Y ambos referentes: acción trasversal desde la transversalidad a través de las diferentes materias y tratamiento específico desde materias singularmente conectadas con la educación en y para la equidad de género se manifiestan con claves en la acción didáctica y en la práctica transformadora dentro de este campo.

La escuela mixta se ha instalado en todos los niveles educativos con éxito, siendo cada vez más las jóvenes que alcanzan niveles elevados de formación (Subirats et al., 2013). Sin embargo, la coeducación entendida como una formación que supere estas desigualdades, desde las necesidades y características de cada persona, e impulse los valores de respeto como remedio a esta discriminación es minoritaria en las escuelas de nuestro entorno. La coeducación pretende hacer frente a la diferencia de género sin dejar de atender a esas otras que la atraviesan.

La escuela coeducadora ha ir más allá de nombrar a las mujeres y sus hallazgos, ha de recogerlos en los ejemplos, libros de texto, imágenes, etc. que se presentan en el aula, ha de reformar la forma de organización y funcionamiento de los centros escolares. Un ejemplo de este tipo de acciones son las intervenciones que se están llevando a cabo en los patios para desterrar el fútbol de la ocupación de gran parte y centro del espacio, y permitir otras formas de relación y juego más inclusivos. Varios estudios avalan estas innovaciones (Molines, 2015; Saldaña, 2020) y abren vías de acción que permitan una mayor igualdad de oportunidades con independencia del sexo/género. Por otra parte, han de sumarse acciones asociadas al cuestionamiento de creencias, apriorismos, expectativas y estereotipos vinculados al género y han de reconocerse referentes anclados tradicionalmente al género femenino, asociados especialmente a la expresión emocional, la empatía y la prosocialidad, como factores a valorar para las personas, con independencia de su género, desde una óptica humanizadora.

#### ***1.4.5. Diversidad afectiva***

La aceptación de que cada persona es única y con ello diferente nos permite comprender que también hay diferencias en la forma de expresar los afectos, de amar, de identificarse y

de mostrarse. En este caso no se trata de tener un sexo y género determinado, sino que en este apartado se amplían las categorías tradicionales.

La diversidad incluye aspectos que no caben dentro de una concepción binaria o forma de clasificar en dos cajones a los individuos. Dentro de esta diversidad, para que resulte más comprensible, se pueden establecer distintos aspectos:

- La identidad femenina y masculina se ha visto recientemente ampliada por personas que no se reconocen en ninguna de estas dos categorías (personas no binarias o de género fluido). Además, cada día son más visibles las personas trans, cuyo sentimiento e identidad es distinta a la otorgada en el momento del nacimiento por atribuirle en relación a las características físicas visibles.
- La realidad biológica que cataloga a gran parte de las especies en machos o hembras, se ha visto cuestionada por una minoría que nacen con órganos sexuales o con hormonas o encima de ambos sexos: personas intersexuales.
- La orientación afectiva y/o sexual encuentra que la clasificación de heterosexual ha dejado fuera a cerca del 7% de la población que es homosexual, bisexual o asexual.
- La expresión o forma de manifestarnos o mostrarnos ante el mundo, tan solo en algunas personas se presenta de 'forma pura', es decir, que cumplen de forma sólida y rica el estereotipo en la forma de vestir, actuar o incluso de sentir y pensar. La mayoría de los seres humanos nos situamos en un lugar de la línea imaginaria más o menos cercano a lo que se denomina masculino o femenino. Solo algunas personas mantienen fija su expresión de género a lo largo de la vida y solo unas cuantas se situan en el centro (andróginas).

Coincidimos con Rausell y Talavera en que "la implementación del género y la diversidad sexual en las etapas de Educación Infantil y Primaria es heterogénea en el conjunto de España" (2017, p. 331). La capacitación del profesorado en ejercicio -a través de la formación continua- e inicial -a través de los Grados en Educación- han de ser el motor que nos lleve a transformar y mejorar las situaciones de discriminación que todavía experimentan las personas LGBT<sup>1</sup>. La educación es un arma de sensibilización y conocimiento que transformará el valor de tolerancia por uno de respeto que permita ser y manifestarse de una manera más libre.

Los estudios sobre esta diversidad, en palabras de Pichardo y Puche (2019) se están iniciando con un ritmo acelerado y creciente. Personal docente e investigador de distintas universidades españolas trabaja en este sentido partiendo de los presupuestos teóricos desarrollados por las teorías feministas y asumiendo la perspectiva de género. Señalamos el esfuerzo realizado por José Ignacio Pichardo que ofrece cursos de formación de profesorado de todos los niveles educativos y ha sido coautor del libro *Abrazar la diversidad* (2015). Este estudio tiene la virtud de recoger una gran cantidad de materiales que sirven para trabajar esta diversidad organizados por etapas educativas y que se están poniendo en práctica en los distintos contextos y niveles educativos.

---

<sup>1</sup> Se ha decidido adoptar las siglas internacionales, si bien sabemos que incluyen muchas y diversas realidades reconocidas: lesbianas, gais, bisexuales, trans (transexuales, transgénero y travestis), intersexuales, asexuales, queer, personas no binarias, etcétera.

### **1.4.6. Diversidad socioeconómica**

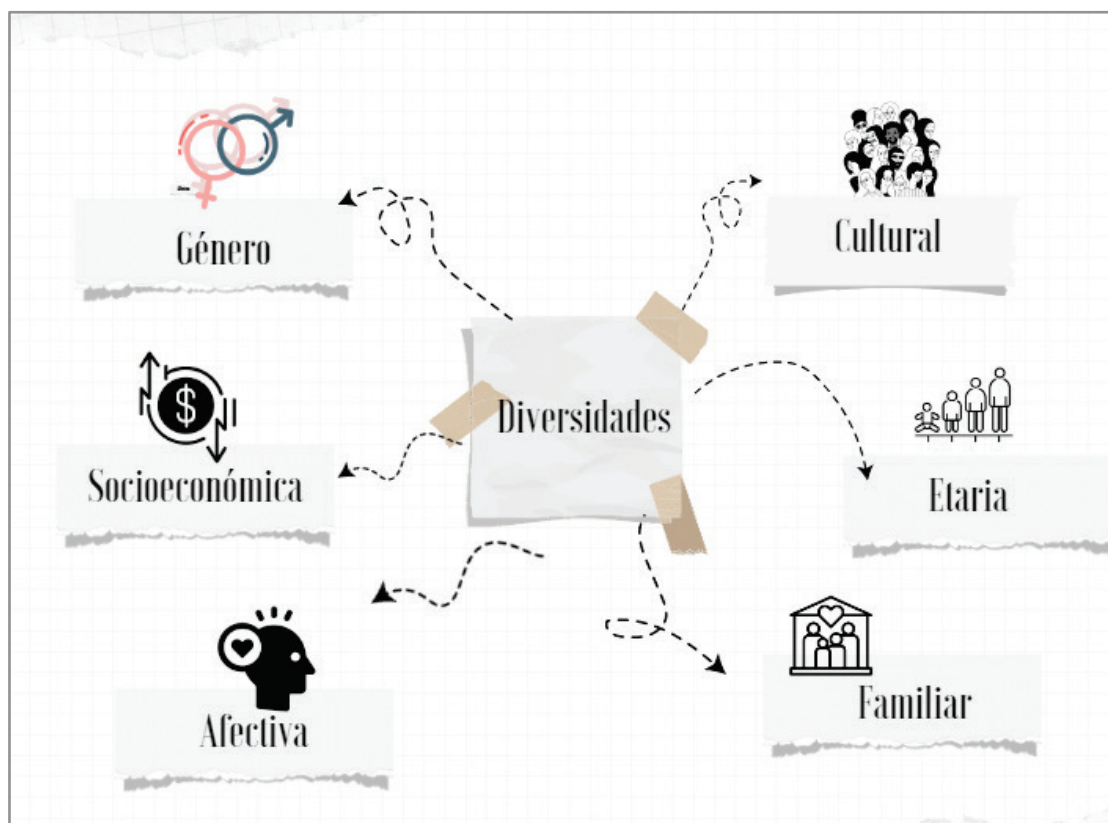
Uno de los factores de diversidad que más condicionan la vida de las personas y, de forma específica de los niños, niñas y jóvenes, tiene que ver con aspectos de índole socioeconómica, teniendo en cuenta que estos se asocia a procesos de inclusión y exclusión, y de igualdad y desigualdad.

La diversidad socioeconómica se traduce parcialmente en estratificación social. Y esta convierte a amplios sectores de la infancia en personas en situación de vulnerabilidad ante la exclusión social. Esta última no ha de ser contemplada como un estado, sino como un proceso que opera habitualmente bajo circunstancias de desigualdad e inequidad en relación con el grupo mayoritario y que afecta a la dificultad para satisfacer necesidades personales y sociales en igualdad y para establecer lazos sociales y vínculos afectivos con las redes de apoyo social (Gómez et al., 2009). La exclusión, en estos casos se asocia a diferentes correlatos como la ausencia de trabajo en la familia así como de recursos económicos, la propia situación familiar, o la pertenencia a grupos nacionales, étnicos, religiosos o culturales que acumulan una historia preliminar de exclusión y subyugación. Dentro de este contexto, el fenómeno de la desigualdad se hace explícito a escala global, lo cual, obviamente, no debe llevar a considerar que se trata de una realidad irresoluble ni que resulte imposible actuar ante ella desde contextos locales.

Dentro de este contexto, la exclusión no puede situarse en una esfera aislada de la propia sociedad en cuyo seno acontece (Blanco, 2000). Ni tampoco puede situarse fuera de la escuela como institución social. De hecho, una parte de la explicación de los procesos de exclusión deriva de la incapacidad de la sociedad para cubrir las necesidades de las personas que la integran, para actuar desde la equidad, para generar vínculos sociales entre todas las personas, para promover redes de relaciones y apoyos, y para convertir en acción transformadora, sistemas axiológicos humanizadores y basados en parámetros de igualdad -mediada por la equidad- solidaridad, cooperación y justicia social (Ruiz-Enciso y Ruiz Omeñaca, 2021). En suma, la exclusión social ha de ser analizada como un proceso complejo de naturaleza multidimensional que tiene que ver con la ausencia de recursos o con un reparto injusto de estos y con barreras hacia la inclusión (Dosal y Capdevila, 2016).

Ante esta situación, la escuela puede erigirse como un referente de especial valía para promover sociedades más cohesionadas socialmente y guiadas por parámetros de inclusión, atención a las necesidades de todas las personas, solidaridad y justicia social. El establecimiento de prioridades en la institución educativa de forma que la no disposición de recursos económicos no prive del acceso a todas las situaciones de aprendizaje que promueve el centro, la provisión de actividades que puedan paliar, en horario extraescolar, la falta de recursos familiares para el acceso a la cultura y al refuerzo en tareas educativas y la puesta en práctica real del Diseño Universal para el Aprendizaje se erigen aquí como referentes que pueden contribuir a que se minimicen las barreras económicas, sociales y culturales y se pueda contribuir al crecimiento personal de cada alumna y de cada alumno desde la equidad.

Figura 3. Diversidades en una sociedad plural



### 1.5. Innovando en diversidad para una convivencia positiva

Introducir las diversidades en el aula de cualquiera de los niveles educativos, supone al profesorado un esfuerzo extra de reflexión que le permita tomar conciencia sobre su posicionamiento personal en torno a este tema y que, en definitiva, han de repercutir sobre su práctica docente.

Además, este esfuerzo reclama del personal docente y educativo un posicionamiento en torno a los Derechos Humanos y a cómo se han de aplicar en un aula democrática, reflejo y aprendizaje de la participación en la sociedad. A partir de esta toma de conciencia se pueden establecer cuáles son los puntos clave para que la convivencia en el centro educativo sea pacífica. Sin un ambiente adecuado, estable, tranquilo y seguro, no se producirá el máximo aprendizaje en cada estudiante.

Más allá del aula, lo ideal es que el centro educativo establezca de forma coordinada y conjunta los principios de la convivencia para aplicarla en todos los espacios del centro, patios, pasillos, puntos de entrada y salida, etc. y que de ello participen representantes de la comunidad educativa: profesorado, familias, alumnado y equipo directivo.

La convivencia positiva añade un plus de concreción y compromiso. Como desarrollamos en capítulos posteriores, nos adherimos al concepto de Pedro Uruñuela (2016) quien la sustenta en el respeto a los derechos humanos para todas las personas.

## Referencias Bibliográficas

- Ábalos, A. y Berger, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios pedagógicos*, 1, 409-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- Álvarez, R., Clavo, M. J., Fernández, O. y Goicoechea, M. A. (2018). *Maternidad lesbiana, del deseo a la realidad*. Egales.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the Intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1),93-104.
- Bedmar, M. (2003). La Educación Intergeneracional encierra un tesoro. En M. Bedmar, y I. Montero (coords.), *La Educación Intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 67-82). Dykinson.
- Blanco, A. I. (2000). La estratificación social. En Hernández, A. (coord.). *Manual de sociología* (pp. 95-118). Universidad de Valladolid.
- Dosal, R. y Capdevila, Ll. (2016). Exclusión social y deporte. *Investigación económica*, 75 (297), 175-198.
- Fruggeri, L. (2001). I concetti di mononuclearità e plurinuclearità nella definizione di famiglia. *Connessioni*, 8, 11-22.
- Garreta, J. y Torrelles, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educazione interculturale*, 18(1), 46-58. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>
- Gómez, C.; Puig, N. y Maza, G. (2009). *Deporte e integración social*. Inde.
- Goicoechea, M.A. y Valdemoros, M.A. (2019). Formación del profesorado para la diversidad familiar. En A. Felipe, B. Peña y J. Bobkina (coords.), *Estudios sobre innovaciones educativas* (pp. 325-338). Pirámide.
- López, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M. M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *XXI, Revista de Educación*, 10, 111-122.
- Martínez, N. y Rodríguez, A.J. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124.
- Martínez, J. y Rogero, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *RICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Mena, I., Jauregui, P. y Moreno, A. (2011). *Cada quien pone su parte. Conflictos en la escuela*. Editorial SM.
- Molines, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar*. Universidad de Valencia.
- Naciones Unidas (2019-2022). *World Population Prospects 2019*. [https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019\\_Highlights.pdf](https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf)
- Ortega-Ruiz, R. y Córdoba-Alcaide, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación educativa*, 27, 19-32.

- Osuna, C. (2012). Intercultural Education. A critical review. *Revista de Educación*, 358, 35-58.
- Peñalva, A. y Vega, M.A. (2019). Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: es Programa PrInCE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 63-80.
- Pichardo, J.I. (2009). *Entender la diversidad familiar. Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Bellaterra.
- Pichardo, J.I., de Stefano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Pichardo, J.I. y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 7 (1), 10-26.
- Rausell, H. y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345.
- Ruiz-Enciso, L. y Ruiz-Omeñaca, J. V. (2021). Educación Física y sociedad: focos de interés en los estudios sociológicos. En Garduño, J. (coord.). *Investigación científica en educación física: panorama y prospectiva* (pp. 201-234). Crea Ediciones.
- Saldaña, D. (2020). *El espacio como agente coeducador. Participación y transformación feminista de patios escolares en Santa Coloma de Gramenet*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autònoma de Barcelona.
- Sanz, E., Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Alonso, R.A. y Sáenz de Jubera, M. (2020). Ocio y bienestar en clave intergeneracional. En J.A. Caride, M. B. Caballo y R. Gradaílle (coords.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 139-152). Octaedro.
- Sein-Echaluze, M.L., Fidalgo, A. y García, F.J. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa. *Revista de Educación a distancia*, 44. <http://www.um.es/ead/red/44/presentacion.pdf>
- Simón Rodríguez, M.E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.
- Subirats, M., Pérez, E. y Canales, A.F. (2013). Género y educación. En C. Díaz y S. Dema (eds.), *Sociología y género* (pp. 201-252). Tecnos.
- Uruñuela, P.M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea.
- Valdemoros, M.A. y Goicoechea, M.A. (coords.) (2012). *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores*. Biblioteca Nueva.
- Valdemoros, M.A., Alonso, R.A., Sáenz de Jubera, M. y Ponce de León, A. (2021). Acciones intergeneracionales digitalizadas de Aprendizaje-Servicio en un marco de colaboración Universidad-Escuela. En S. Liberal y J. Sierra (coords.), *Retos y desafíos de la innovación educativa en la era post COVID-19* (pp. 345-362). Mc Graw Hill.
- Valdemoros, M.A., Sáenz de Jubera, M., Alonso, R.A. y Ponce de León, A. (2022). Investigar para innovar. Acciones de Aprendizaje-Servicio digitalizadas en clave intergeneracional. *Prisma Social*, 37, 291-314.





## CAPÍTULO II

### EL VIAJE A LA CONVIVENCIA: CÓMO VIVIR LA CONVIVENCIA EN POSITIVO

Luis Ángel Delgado González

*Servicio de Convivencia de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja*  
ldelgado@larioja.org

Ana Jiménez Arévalo

*Servicio de Convivencia de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja*  
ajarevalo@larioja.org

Elsa Mantilla Vergel

*Servicio de Convivencia de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja*  
emantilla@larioja.org

*Quien tiene claro el porqué,  
encuentra fácilmente el cómo.*

Victor Frankl

¿Cómo te imaginas el colegio ideal?

¿Crees que educar es lo mismo que enseñar?

¿Cómo te gustaría definirte, como un educador/a o como un transmisor/a de conocimientos?

¿Es importante que haya unión entre el alumnado, el profesorado y las familias, es decir, entre toda la comunidad educativa?

¿Crees que crear un buen ambiente beneficia al rendimiento del alumnado?

Tras plantearte estas cuestiones, te proponemos un ejercicio de imaginación... “Hay un avión en tu puerta que te está esperando. Ese avión te puede llevar al colegio de tus sueños. ¿Cómo crees que sería ese colegio?” Imagina cómo son los alumnos, como son tus compañeros, el Equipo Directivo, sus prioridades, cómo se atiende a la diversidad, qué actividades se hacen en el centro. Siéntate, cierra los ojos y sueña.



¿Te gusta el sitio en el que te encuentras?, ¿tú crees que en ese sitio se dedica tiempo a trabajar y mejorar la convivencia?, ¿crees que la sociedad actual necesita de gente preparada y formada en el saber “convivir bien”?



Ahora, imagina que esto no es un sueño, sino que es una realidad. Una realidad que es posible construir si todo el mundo rema en la misma dirección, si todo el mundo pone de su parte. El sistema educativo debe ser ambicioso en este sentido, debe ayudar a formar personas para que sean lo mejor posible, para que entre todas se conforme un mundo mejor, más seguro, más amable... En este momento nos encontramos en una encrucijada importante, donde la tecnología empieza a ir por delante de las personas, influyendo en nuestra forma de ver el mundo, de vivir, de relacionarnos, de afrontar los

problemas. Una sociedad muy competitiva y excesivamente materialista, donde lo que tienes determina lo que vales. Una sociedad violenta, insegura, excluyente. Pero debemos tener en cuenta que contamos con un importante capital: las personas. Cada persona debe dar lo mejor de sí misma, ya que ello es lo que conducirá a la sociedad que soñamos y no a la que tenemos. Un lugar en el que todo el mundo se sienta a gusto, donde podamos desarrollarnos y evolucionar de la mejor manera posible, donde la calidad de vida sea óptima. No podemos olvidar que el sistema educativo forma parte de esta sociedad y, por tanto, tiene una responsabilidad importante a la hora de formar ciudadanos y ciudadanas.

Para ello, debemos construir un sistema educativo que garantice la calidad formativa, pero no solo a nivel académico, sino también a nivel personal. No podemos olvidar que la escuela es uno de los agentes socializadores por excelencia, y por ello tiene el deber de educar, de compartir la educación con las familias, de hacer que los niños y niñas de hoy el día mañana sean personas adultas que contribuyan a consolidar y crear una sociedad basada en unos valores y un funcionamiento adecuado que permita vivir de la mejor manera posible.

Estos aspectos, deberían hacernos reflexionar y pensar no solo en la escuela que queremos, sino en el mundo que queremos. El sistema educativo, debe, por tanto, dar un paso adelante y ser proactivo en la creación de este mundo a través de la mejor formación posible que pueda dar a las personas que pasen por él. Pero para ello hay que cambiar cosas, hay que mejorar en muchos aspectos.

Existen planteamientos que sitúan como fin último de la educación los buenos resultados academicistas, la excelencia académica. Sin duda es un objetivo importante, pero tal y como hemos dicho antes, no debe ser el único, ya que plantearse solamente este aspecto lleva a una visión muy reduccionista de la educación. Trabajar los contenidos académicos es importante, pero no es suficiente. La sociedad en qué vivimos nos exige algo más.

Para educar es necesario mirar más allá, ver al alumnado como personas, personas que deben adquirir conocimientos, sí, pero que también deben saber dialogar, deben ser solidarias, comprometidas, deben aprender a trabajar en equipo y sobre todo deben saber

relacionarse y vivir en sociedad de una forma pacífica y positiva. La convivencia se sitúa así, como uno de los pilares más importantes en los que se debe basar la educación.

En esta línea, podemos definir un centro educativo como aquel sitio en el que el alumnado adquiere conceptos básicos de las diferentes áreas que desarrollan en el currículo a través de las relaciones que establece con los adultos y con sus iguales, preparándose así para su vida adulta, practicando sistemas de relación que posteriormente deberá poner en juego en su día a día. Los centros educativos son entes que educan, con su organización, con su diseño del espacio, con sus normas y horarios, en sus recreos, en sus comedores, con la selección de contenidos, con su participación en el contexto, etc. El alumnado siempre ha de ser el centro de su actividad y de sus objetivos. Por ello, es importante que se piensen y creen ámbitos educativos (participativos, curriculares, metodológicos, organizativos, etc.), ambientes y espacios propicios para que se genere aprendizaje, se desarrollen competencias y se construyan valores, dado que la educación y la formación del alumnado es la que da sentido al centro educativo.

Es así como podemos afirmar que el pilar en el que se sustenta del Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de La Rioja es que los colegios e institutos son lugares donde los alumnos aprenden y, a la vez, se relacionan unos con otros. Son un centro de aprendizaje porque todos los niños y niñas se inician en la cultura y en el acceso a los conocimientos de nuestra sociedad. Pero, a la vez, son también un centro de convivencia, ya que allí entran en contacto con personas muy diferentes, con otros niños y niñas, con vecinos y con personas adultas, viviendo nuevas formas de relación y aprendiendo las competencias, habilidades y valores que hacen posible una relación positiva. Vemos así que el elemento socializador del sistema educativo va a ser fundamental para la integración de estas personas en la sociedad.

Aprender a convivir es, por ello, una parte imprescindible del derecho a la educación. Es imposible trabajar las distintas asignaturas sin transmitir, a la vez, un modelo de convivencia y de relación. Este modelo es el que nos va a ayudar en nuestra configuración como personas, como buenas personas.

Cogiendo este testigo, el Decreto 31/2022, tiene el objetivo de concretar las condiciones para organizar la convivencia en los centros, a través de una educación en positivo y desde la proactividad, de modo que se favorezca la formación en los valores de respeto de los derechos humanos y el ejercicio de la ciudadanía democrática con el compromiso de toda la comunidad educativa.

Para empezar, es básico que tengamos una visión global de la convivencia, de manera que todo el mundo la entienda de la misma manera. Así, el decreto define la convivencia como aquella que se construye día a día estableciendo unas relaciones consigo misma, con las demás personas y con el entorno fundamentadas en el cuidado mutuo, la dignidad humana, en la paz positiva y en el respeto a los Derechos Humanos. De esta manera, la convivencia no se limita a un sistema de disciplina o a la eliminación del maltrato entre iguales. Busca el aprendizaje por parte del alumnado de las competencias que hacen posible una relación y convivencia positiva, así como su aplicación a las diferentes situaciones que se viven en los centros educativos y fuera de ellos.

Dentro de este planteamiento se entiende que los conflictos son habituales y, por lo tanto, siempre están presentes en las relaciones humanas y en la vida de los centros. Muchas veces, estos son inevitables, pero debemos saber hacer una lectura positiva de los mismos,

viéndolos no siempre como algo negativo, sino como una oportunidad de mejorar y de crecer, de un aprendizaje para la vida. Es por eso que educar para la buena gestión y transformación pacífica de los conflictos es una de las enseñanzas fundamentales, ya que prepara a las alumnas y alumnos para una realidad que van a encontrar continuamente a lo largo de su vida. Nos encontramos ante un planteamiento participativo, consensuado, preventivo y proactivo que permite a los centros detectar posibles conflictos e intervenir antes de que estos se intensifiquen a través de procesos de diálogo y su resolución para abordar con eficacia dichos problemas. Proporciona herramientas socioemocionales, y también, enseña a respetar a otras personas y rechazar la violencia como medio para solucionar sus diferencias. Este planteamiento pone en el centro de la acción educativa a la persona y evidencia la importancia de la convivencia en positivo.

Los procesos de resolución pacífica de conflictos que propone el decreto son: la mediación y las prácticas restaurativas. La mediación es un proceso formal para gestionar de manera pacífica los conflictos donde una persona externa acompaña a los participantes del conflicto para que construyan un acuerdo. La mediación en el ámbito educativo se inicia en Estados Unidos en los años sesenta a partir de la actuación de varios grupos religiosos y movimientos de Educación para la Paz, que se plantearon la necesidad de enseñar a los estudiantes una serie de habilidades para resolver los conflictos de manera no violenta. Hoy en día, en este país, existen más de 5000 programas de mediación y resolución pacífica de conflictos en el espacio escolar. En España fue el Centro de Resolución de Conflictos Gernika Gogoratuz el que inició la incorporación de esta estrategia a los centros escolares, partiendo de su experiencia en otros campos de actuación. La mediación en conflictos se constituye como un proceso ordenado que se inicia por la pérdida de la capacidad negociadora de las personas en conflicto. Las partes están «encerradas» en sus posiciones y gracias a la ayuda de un tercero, que no se implica en la solución, se genera un nuevo espacio de comunicación, y a la vez de aprendizaje, para ambas. Esta característica de aprendizaje y, por lo tanto, de transformación de la persona, es una de las claves para incorporar esta estrategia al espacio educativo. Los procesos de mediación como sistemas de resolución de conflictos pueden verse como la consecuencia lógica de una realidad compleja en la que las relaciones de convivencia a nivel social, familiar, laboral, escolar, etc., han sufrido variaciones muy profundas y rápidas en las últimas décadas. Las formas clásicas de regulación de la convivencia no parecen ser suficientes ante la diversidad de visiones en una situación de conflicto. Parece lógico, por lo tanto, que, desde el ámbito educativo, los profesionales de la educación intentemos dotar a nuestros alumnos y alumnas de formas de gestión de conflictos del siglo XXI, adaptadas a las nuevas dinámicas de convivencia actuales que exigen, no solo obtener los objetivos deseados sino, también, mantener las relaciones interpersonales como base de una convivencia pacífica, no violenta y respetuosa con los demás.

Por otro lado, las prácticas restaurativas son el conjunto de acciones que desarrollan competencias necesarias para gestionar las relaciones, crear comunidad y resolver conflictos con la finalidad de mejorar la convivencia y fortalecer vínculos. Tal y como recogen Rul-lan y Vila (2018), las prácticas restaurativas, manteniendo el espíritu de la implicación de todas las personas y de la restauración, como claves del proceso, pone el acento en el desarrollo de la comunidad, fortaleciendo sus vínculos y, cuando hay conflicto y tensión, buscando y reparando el daño, asumiendo responsabilidades y, con ello, fortaleciendo las relaciones. Desde esta perspectiva exponen en su presentación que los jóvenes van a la escuela donde se relacionan como seres sociales y se exponen a diferentes situaciones de las que poder aprender. Es por ello necesario que dispongan de muchas

oportunidades para aprender a socializarse. Para la sociedad que los jóvenes aprendan a asumir sus responsabilidades y a resolver conflictos como seres sociales respetuosos es fundamental.

Ambas formas de actuar, prácticas restaurativas y mediación, no solo nos van a ayudar a gestionar de manera más adecuada los conflictos y todo lo que estos conllevan, sino que también van a fomentar unas mejores relaciones entre las personas que tienen esos conflictos, e incluso van a facilitar el funcionamiento de los grupos. Todo ello va a facilitar que la atención al alumnado en los centros educativos sea mejor valorada, mejor vista. Esto va a redundar en una mejora de los centros garantizando que estos sean lugares de encuentro, de diálogo, donde conocernos, donde poder compartir, donde efectuar intercambios que serán positivos para nuestra vida, para nuestra conformación como personas y para construir sociedad. El respeto, la cooperación y el diálogo, se convierten así en los pilares básicos sobre los que debe sustentarse el edificio de la convivencia. Todo ello redundará en que los centros educativos aparezcan como lugares seguros, donde aprender y desarrollar la ciudadanía de forma adecuada.

Queda claro así que en el momento en el que los centros priorizan y dedican espacios y tiempos para la convivencia se convierten en lugares seguros, ya que crean las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan crecer, evolucionar y desarrollarse previniendo la violencia entre iguales, que puede materializarse en acoso, ciberacoso, violencia de género y/o conductas disruptivas. No hay que olvidar que cualquier tipo de violencia es producto de factores muy complejos y que son todos ellos los que deben tenerse en cuenta para su solución. Para que esta sea efectiva es necesario implicar a todos los colectivos en la prevención y tratamiento de estas situaciones trabajando desde una perspectiva inclusiva. Todo ello debe implicar a la comunidad educativa en su conjunto. Es hora de diseñar estrategias y actuaciones que refuercen a las ya existentes y nos ayuden a erradicar cualquier tipo de violencia y a que los centros sean efectivamente lugares seguros.

El aula es el núcleo de la convivencia. Es el momento y el espacio donde ésta tiene su razón de ser. Hablar de gestión de aula es hablar del clima, de la cohesión de nuestro grupo, de las emociones, de las relaciones interpersonales que se generan, de la resolución de los conflictos que se han de producir, de diálogo, de acuerdo, de consenso. El profesorado es una pieza clave en la convivencia escolar, para reforzar su autoridad es preciso dotarle de las competencias socioemocionales necesarias para una buena gestión de aula desarrollando, a su vez, habilidades y competencias en el alumnado. Esas competencias promueven la inteligencia inter e intrapersonal favoreciendo habilidades sociales y emocionales en el alumnado y profesorado. Vemos así que el aula es mucho más que un mero lugar donde se aprenden conocimientos académicos, ya que tiene una importancia crucial en nuestra conformación como personas. Este es un aspecto que debemos tener muy en cuenta, y darnos cuenta de la importancia que tiene. No podemos obviar que el alumnado pasa un número de horas elevado durante toda la escolarización, especialmente de la obligatoria, en el aula, y por eso es un lugar propicio para formar de manera integral a las personas. Una especie de laboratorio donde día a día se van ensayando diferentes aprendizajes que van configurando nuestra forma de ser y nuestros conocimientos, y donde la convivencia se convierte en el hilo conductor de todo ello.

Por ello, debemos tener claro que una buena convivencia requiere de la creación de unas normas de funcionamiento que guíen la conducta en los centros educativos y, concretamente, dentro del aula. El grado de cumplimiento de estas y, por consiguiente, su éxito dependerá en gran medida de si tenemos en cuenta la participación de todas las

personas que conviven en los centros educativos. Cuando implicamos a las personas las hacemos parte de ese sistema. Es por ello que la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa es imprescindible para la construcción de un proyecto de convivencia común. Cuando el alumnado se implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo hace suyo, y esto lo facilita.

Frecuentemente hay buenas ideas que creemos que son compartidas y, por tanto, las llevamos directamente al claustro o pasamos directamente a la acción porque nos parece que todo el mundo tiene, más o menos, la misma diagnosis y objetivos, pero seguro que esta no es la mejor opción. La experiencia nos demuestra que todos y cada uno de nosotros tenemos una visión, valores, conocimientos y experiencias que nos hacen diferentes, complementarios, más ricos en ideas y alternativas y lo tenemos que aprovechar. Es necesario que antes de iniciar procesos de mejora y/o innovación se desarrolle una estrategia para compartir y conseguir la complicidad de toda la comunidad educativa, si es posible, a todos los niveles, desde la gestión de centro hasta la implementación de procesos de aprendizaje (García-Alegre et al., 2021). La implicación de toda la comunidad educativa en todos los procesos que guían el funcionamiento del centro facilitará que se asuma el Proyecto Educativo como propio y se genere un verdadero compromiso por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.



Todas las medidas citadas anteriormente tienen un eje vertebrador que es el Plan de Convivencia. Es el documento por excelencia que recoge el modelo de convivencia que se va a vivir en cada centro. Además, dicho documento contempla la coeducación en los centros educativos elaborando cada uno de ellos su propio Plan de Igualdad de Género. En él se recogen las actuaciones en materia de igualdad, coeducación y prevención de la violencia de género, incluyendo cualquier forma de discriminación, acoso u hostigamiento, basado en la idea de la inferioridad o superioridad, de cualquier orientación sexual o en la expresión de identidad de género diferente a la asignada al nacer.

Para su elaboración se tienen en cuenta todas las acciones posibles de tipo preventivo relacionadas con las actitudes, ideas y estereotipos existentes en el alumnado. Incluye también acciones de intervención ante posibles casos de violencia enfocándolas hacia la recuperación y reconstrucción de las relaciones perdidas. Esas actuaciones atienden a los componentes presentes en la violencia de género: el cognitivo, emocional y conductual.

Debemos tener claro que la eficacia escolar no es la suma de elementos aislados. Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto; un buen clima escolar y de aula permite

que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje. En definitiva, una cultura de eficacia. Sin embargo, para que se genere una carencia en eficacia es suficiente con que uno de los elementos falle gravemente (Murillo, 2007).

Y ahora, volvamos por un momento a ese centro que hemos soñado, pero ya despiertos, poniéndonos manos a la obra e intentando que ese sueño se convierta en realidad. Si nos esforzamos y creemos en que es posible, se podrá conseguir. Requerirá mucha dedicación y trabajo, paciencia, consenso, cooperación, participación, diálogo... Pero sin perder de vista que es tarea de todos y todas, de toda la comunidad educativa. Hemos de ser capaces de generar sinergias que faciliten este proceso. No debemos tener dudas: el futuro de nuestra sociedad y del sistema educativo empieza hoy y depende de nosotros y nosotras construirlo.

## Referencias Bibliográficas

- Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 125, 11496-11715.
- García-Alegre, E., Casserras, E., Guerrero, C., Navarro, E., Núñez, Q., Olaortua, L., ... y Viñas, J. (2021). *¿Qué hemos aprendido de diez centros PAC?: lo difícil no es acordar qué hacer, sino hacerlo bien*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Rul·lan, V. y Vila, R. (2018). Prácticas restaurativas y convivencia. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 21, 3-4.





## **CAPÍTULO III**

### **COEDUCACIÓN Y CONVIVENCIA POSITIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

María Ángeles Goicoechea Gaona  
*Universidad de La Rioja*  
angeles.goicoechea@unirioja.es

Jesús Vicente Ruiz-Omeñaca  
*Universidad de La Rioja*  
jesus-vicente.ruiz@ext.unirioja.es

María Ángeles Valdemoros San Emeterio  
*Universidad de La Rioja*  
maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

SUMARIO: 3.1. Introducción. 3.2. La coeducación. 3.2.1. *Marco legislativo*. 3.2.2. *Clarificación conceptual*. 3.3. La convivencia. 3.3.1. *Convivencia positiva*. 3.4. Educación en valores. 3.5. Formación del profesorado en relación con la coeducación y la convivencia positiva. Referencias bibliográficas.

### **3.1. Introducción**

En un mundo global, complejo y plural como el que se está fraguando desde el día a día, las personas han de contemplar la realidad con el filtro que supone el sentido ético y desde parámetros de equidad de género, convivencia positiva, empatía y compromiso social que han de servir de soporte a la vida en democracia.

Dentro de este marco, la buena convivencia es el pilar en el que se fundamenta una democracia sana, donde no se evitan los distintos puntos de vista ni los conflictos, sino que se aprende a vivir con las diferencias y a resolverlas antes de que desemboquen en irresolubles y de violencia.

Y sensibles a esta cuestión, las facultades de educación, como contextos que forman a su alumnado para la ingente tarea que supone educar a las generaciones del presente y del futuro, no pueden subyugar sus metas a requerimientos únicamente pragmáticos, a demandas técnicas y a enfoques tecnocráticos, sin contemplar el horizonte que supone considerar a qué personas se ha educar y con qué finalidad.

En este sentido, sin obviar la necesidad de formar en la adquisición de competencias para contribuir a los aprendizajes del alumnado en los planos más académicos del currículo, se

presenta como una perentoria necesidad satisfacer una demanda de naturaleza ética. Desde esta demanda, referentes como equidad de género, convivencia positiva, responsabilidad social, emociones y sentimientos, Derechos Humanos, interculturalidad, o ciudadanía global han de formar parte de la amalgama de elementos sobre los que se configuran los planes de estudio y se construye la acción didáctica en el día a día.

En este camino, la educación en valores y en los Derechos Humanos y de la Infancia nos proporciona las herramientas suficientes para que los cambios actitudinales arraiguen en la población y busquemos una cultura de paz que pasa por evitar las discriminaciones y las desigualdades debidas a ellas, y por promover contextos que resulten justos, equitativos y promotores del desarrollo personal y social de cada persona con la que compartimos las clases.

Bajo el paraguas que constituye esta visión ética, en este capítulo vamos a ubicar el foco en tres referentes: la coeducación, la convivencia positiva y la educación en valores, como pilares que se apoyan recíprocamente y que contribuyen a la formación del alumnado desde una óptica humanizadora. Finalmente cerraremos el círculo reparando en la importancia de la formación inicial del profesorado en estos campos.

## **3.2. La coeducación**

Una sociedad democrática ha de dar las mismas oportunidades a todas las personas con independencia de su género, cultura, nivel socioeconómico, etc. Por ello desde las instituciones educativas se ha de educar en igualdad.

La educación es un derecho humano cuyo objetivo es prevenir las discriminaciones y las desigualdades que se ejercen hacia las personas por el sexo que les ha sido asignado o con el que se identifican. “Por todo esto se hace urgente la educación para la ciudadanía y los derechos humanos con enfoque de género” (Simón, 2010, p. 166).

Como personas, protegidas por las normativas legales nacionales e internacionales, tenemos los mismos derechos y obligaciones, pero el problema radica en que hemos sido educadas en un contexto que soporta y mantiene diferencias. La educación en igualdad y la coeducación responden a un cambio necesario en toda la población para que se dé la justicia social. A través de la escuela, del personal docente y de las familias podemos conseguir esta transformación.

Para abordar estas cuestiones, este epígrafe se encuentra dividido en uno que se refiere a las bases y reglamentos que fundamentan la coeducación, y otro que ofrece una clarificación conceptual.

### **3.2.1. Marco legislativo**

El principio de derechos y deberes que asumimos en este escrito se encuentra respaldado por dos documentos generales de ámbito internacional, que ofrecen recomendaciones a aquellos países que los han ratificado, como es el caso de España. Estos son: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1959).

La DUDH ha sido fundamental en el último cuarto del siglo XX para restablecer los principios democráticos en nuestro país que se han recogido en la Carta Magna en el artículo 14: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón

de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Constitución Española, 1978).

La Convención sobre los Derechos del Niño y el artículo 27 de la *Constitución Española*, reconocen el derecho a la educación de todas las y los menores, que ha de hacerse sin discriminación y en igualdad de condiciones y oportunidades. Para la asunción de estas normativas fue necesario derogar las leyes educativas anteriores a 1978.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) propuso educar en igualdad a través de un eje transversal denominado ‘Educación para la igualdad de oportunidades en ambos sexos’. Se pretendió superar los estereotipos sexistas, pero la mentalidad del profesorado, la falta de formación en perspectiva de género y otros impedimentos, consiguieron una implantación escasa y desigual en las distintas comunidades autónomas (Goicoechea, 2015). Todavía hoy continúa siendo “heterogénea en el conjunto de España, a pesar de que, en algunas comunidades autónomas, en los últimos años, se ha dado un cierto impulso a las temáticas de género” (Rausell y Talavera, 2017, p. 331).

Las leyes educativas posteriores a 1990 siguen la estela trazada por la LOGSE, modificando de forma parcial algunos de sus principios, pero no la estructura y organización del sistema educativo. Estos reglamentos, “tanto estatales como autonómicos, declaran la expresa necesidad y obligación de educar activamente la igualdad de los sexos” (Simón, 2010, p. 28). En materia de igualdad y coeducación unas leyes han hecho más hincapié que otras, pero ninguna se ha atrevido a negarla. La legislación más reciente explicita que en todas las etapas y niveles educativos es preciso trabajar de manera transversal las cuestiones de género a través de una escuela coeducadora:

En segundo lugar, adopta un **enfoque de igualdad de género a través de la coeducación** y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con **perspectiva inclusiva y no sexista...** (Preámbulo de la LOMLOE, 2020).

El lenguaje y la forma de redactar las referencias a la coeducación en la legislación del siglo XXI revelan un mayor conocimiento de esta perspectiva y un reconocimiento a las teorías elaboradas y defendidas por los estudios de género y feministas. Además, el nuevo referente curricular introduce descriptores de las competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos que pretenden evitar situaciones de violencia que se producen cuando impera el sexismo y la homofobia, profundizando en el ejercicio del respeto activo ante la diversidad.

Entre los fines de la educación según el texto legislativo consolidado (LOE+LOMLOE), destacamos aquellos que tienen que ver con el objeto de nuestro estudio y que han derivado, en mayor o menor medida, de los reglamentos arriba detallados:

a bis) La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, **sexo**, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra circunstancia personal o social.

b) La **equidad**, que garantice la **igualdad de oportunidades** para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la **igualdad de**

**derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres**, que ayuden a superar cualquier discriminación...

k) La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual y violencia o discriminación y reaccionar frente a ella.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la **igualdad efectiva de mujeres y hombres** a través de la consideración del régimen de la **coeducación de niños y niñas**, la educación afectivo-sexual, **adaptada al nivel madurativo**, y la prevención de la **violencia de género**, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa (LOE, 2006, texto consolidado).

La evolución en esta materia de igualdad se puede observar en el uso de términos como equidad, que difiere del de igualdad. La diferencia radica en que pone de relieve que los niños y las niñas han nacido en una sociedad patriarcal que desde antes del nacimiento trata a unos y otras de distinta forma, transmitiendo mensajes y estereotipos distintos. La escuela se ha centrado en los contenidos que se daban a los niños y, por ello, para superar esa desigualdad de base se ha de ofrecer a cada género lo que necesite, no lo mismo como ha hecho la escuela mixta y androcéntrica.

Asimismo, estos fines, además de dar preferencia a la prevención de todo tipo de violencia que permita una convivencia pacífica, se refieren específicamente a la de género y al abuso sexual.

Es muy importante la mención expresa que hace la ley sobre adaptar la educación al nivel madurativo del alumnado, pues no es preciso enseñar ni de la misma manera ni los mismos contenidos a todas las etapas educativas, por ello explicita que en **Educación Infantil** se educará en valores de igualdad, de resolución pacífica de conflictos con el objetivo de:

h) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la **igualdad de género** (LOE, 2006, texto consolidado).

En **Educación Primaria**, los objetivos también recogen esta necesidad, pero, en otros términos:

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y diferencias entre las personas, la **igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas** por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión, creencias, discapacidad u otras condiciones (LOE, 2006, texto consolidado).

En síntesis, la educación, que sienta las bases para aprendizajes más complejos y desde una enseñanza de valores democráticos, ha de tener en cuenta la prevención de la desigualdad debida al género. Así mismo en la educación primaria, se ha de seguir profundizando en la igualdad, prevención y tratamiento de situaciones de riesgo, teniendo continuidad esta referencia hasta completar la educación básica.

Todo ello no será posible sin la capacitación y formación del profesorado en coeducación.

### **3.2.2. Clarificación conceptual**

Los tipos de escuela en la actualidad son mayoritariamente mixtos, pero todavía tenemos escuelas segregadas en las que niñas y niños ocupan espacios diferentes y están separados. También existen cada vez más experiencias de coeducación en centros escolares, pero como poníamos de manifiesto en el apartado anterior, estas son aisladas y heterogéneas. Si bien hay solo algunos centros y en algunas comunidades autónomas -no en todas- que, de forma general, se pueden considerar coeducativos, cada vez hay más profesores y profesoras que, de forma individual, van sumándose al enfoque de género y trasladando esta perspectiva a la interacción con el alumnado en las aulas.

El sistema patriarcal que otorga el poder de manera desigual provoca que unas y otros tengan tareas distintas, supuestamente complementarias, pero que dan más valor, dinero y reconocimiento a aquellas que se desarrollan en el ámbito público que a las que se realizan en el privado. Y estas primeras son las que tradicionalmente la cultura patriarcal ha atribuido a los hombres, ubicando a las mujeres en el espacio privado. Frente a esta perspectiva, la coeducación sigue siendo necesaria en un mundo que todavía segrega a hombres y mujeres, niños y niñas, de una manera más o menos sutil, dependiendo de la sociedad y cultura en la que se eduque.

Dentro de este marco, la coeducación, como afirman Barbé, Carro y Vidal (2014)

implica tener presente la diferente y desigual socialización que hemos recibido las personas en función de si hemos sido educadas como hombres o como mujeres, para promover el desarrollo integral y libre de las personas, trascendiendo las categorizaciones derivadas del sistema sexo/género y las violencias que comportan (p. 40).

Por ello, esta educación pone en valor la necesidad de superar los estereotipos que condicionan el comportamiento de las mujeres y los hombres como seres opuestos y complementarios. En esta línea se observa que:

Apostamos por un enfoque coeducativo, que elabore un modelo humano, sintético, que recoja lo positivo de hombres y mujeres, que devuelva a cada persona la posibilidad de desarrollarse libremente, al margen de su género, que permita a todos reconocer sus propios sentimientos y deseos para realizarlos y expresarlos socialmente, sin roles y clichés sexuales preestablecidos, que el sexo deje de contar como una variable educativa relevante, es decir, valorar en la misma medida los comportamientos de hombres y mujeres y favorecer su igual participación y aportación (Buxarrais, 2008, p. 120).

El cambio de mentalidad pasa por considerar igual las tareas del cuidado de otras personas y de una misma, necesarias para el sostenimiento de la vida, que el trabajo productivo y remunerado. Muchas mujeres están asalariadas al igual que sus compañeros, pero el reparto de las tareas no remuneradas continúa siendo desigual y sigue estando en mayor proporción en el lado de las mujeres. La transformación de la mentalidad, que supere la idea de que hay roles masculinos y femeninos, ha de iniciarse con la socialización primaria y secundaria, es decir, con la educación familiar y escolar. Las investigaciones demuestran que los estereotipos de género ya están arraigados en el alumnado de educación infantil (Broch y Sanahuja, 2019), luego el cambio es obligado.

Los avances que se han producido en sociedades como la española a finales del pasado siglo y en los inicios del presente son innegables. Muchas mujeres pueden disfrutar de más

derechos y compartir algunas obligaciones, pero persisten situaciones y actitudes que Bonino (2004) ha denominado micromachismos.

Esta violencia sutil y las desigualdades se combaten introduciendo en la educación un enfoque de género “para no reproducir el sexismo y promover la igualdad entre mujeres y hombres” (Simón, 2010, p. 139). Para ello hay que contemplar tres aspectos de formas paralela: Diagnosticar o desvelar el sexismo (machismo, misoginia y androcentrismo), utilizar un lenguaje para la igualdad en la comunicación (incluyente, igualitario y justo), y procurar una representación equilibrada (contenidos, imágenes, modelos, ejemplos, figuras, enunciados en materiales didácticos de mujeres y hombres) (Simón, 2010).

En palabras de Broch y Sanahuja (2019) y, en armonía con el enfoque educación para la convivencia y en valores democráticos, la coeducación “tiene como objetivo hacer personas dialogantes e implica respeto y tolerancia, por lo que es una garantía para la prevención de la violencia” (p. 170) y que sean “críticas, libres, empáticas, tolerantes, respetuosas” (p. 179).

Las investigaciones desarrolladas a finales del siglo XX ponían de manifiesto la necesidad de superar la escuela mixta y construir una escuela coeducativa con

igualdad de atención y de trato a niños y a niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos [...] reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones. (Subirats y Brullet, 1988, p. 148)

El camino recorrido ha sido largo, lento y costoso, por eso en la actualidad no se coeduca de forma generalizada ni en todas las escuelas y, por ello, hay que seguir insistiendo en ella.

Partiendo de esta premisa, el enfoque coeducativo supone desmontar las ideas preestablecidas que separan a las personas en dos categorías: mujeres y hombres; que les enseña a comportarse de forma diferenciada: femeninas a unas, masculinos a los otros; que les otorga distintos roles con distintos privilegios; y que les permite o niega emociones. Sensibles a esta consideración, es preciso reflexionar sobre los estereotipos femeninos (inestabilidad emocional, deseo de agradar, ternura, dulzura, sumisión, dependencia, intuición...) y sobre los masculinos (dinamismo, agresividad, tendencia a dominar, afirmación del yo...). Resulta necesario someter a juicio crítico una cultura que privilegia y concede un mayor reconocimiento a la relación del género masculino con las tareas que poseen una mayor influencia social y un mayor reconocimiento. Y, de forma complementaria, se requiere de una visión más amplia pues, cuando hablamos de masculinidad y de feminidad desde una dicotomía que puede resultar excluyente, no podemos referirnos a categorías estables y universalizables, sino a referentes que se construyen, entretejen y reconstruyen dentro de un proceso dinámico de carácter social, que acaba por generar expectativas en relación con cómo deben ser y comportarse las mujeres y los hombres en marcos culturales concretos (Ruiz-Enciso y Ruiz Omeñaca, 2021)

Para poner remedio a esto existen diversas publicaciones como, por ejemplo, las de Chimamanda Ngozi Adichie: *Querida Ljeawele. Cómo educar en el feminismo y Todos deberíamos ser feministas*; o las de Iría Marañón: *Educación en el feminismo y Educación a un niño en el feminismo*.

### **3.3. La convivencia**

La convivencia también deriva de la normativa anteriormente presentada, tanto de los Derechos Humanos como de los del Niño han sido la base de los fundamentos educativos como señala el artículo 27.2 que la educación tendrá por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Constitución Española, 1978).

En la normativa educativa actual se reconoce la necesidad de atender aspectos que hasta hace poco pertenecían al currículo oculto:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática (LOE, 2006, texto consolidado).

Este marco normativo ha de erigirse como substrato sobre el que construir la acción didáctica en torno a la convivencia.

#### **3.3.1. Convivencia positiva**

La traslación hacia la acción didáctica de los referentes que, de forma explícita, están presentes en el conjunto de normas legales sobre las que se sustenta la educación, nos ubica ante la necesidad de alejarnos de planteamientos que construyen tanto la convivencia como la educación en relación con ella sobre prescripciones que han de ser aceptadas de forma heterónoma por parte del alumnado y sobre referentes punitivos que delimitan qué consecuencias deparará el incumplir con dichas prescripciones. Frente a este planteamiento es preciso que permee una perspectiva asociada a la convivencia positiva construida desde la participación personal y comunitaria, teniendo en cuenta que, tal como señala Uruñuela (2016, p. 35):

Entendemos la convivencia positiva como aquella que se construye día a día con el establecimiento de unas relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno (organismos, asociaciones, entidades, instituciones, medio ambiente, planeta Tierra...) fundamentadas en la dignidad humana, en la paz positiva y en el respeto a los derechos humanos.

Y ¿cuáles son los elementos que configuran esta perspectiva en el seno de la vida de las instituciones educativas? Varios son estos elementos que se integran como referentes complementarios dentro de una red de interdependencias. Por ellos vamos a tratar de transitar en las próximas líneas.

El primero de los elementos en los que es preciso reparar remite a un cambio de perspectiva que sustituya la aceptación de normas y de las ya reseñadas consecuencias punitivas de su incumplimiento, por un planteamiento basado en los derechos de los que somos sujetos las personas que convergemos en cualquier contexto humano y de las responsabilidades que son necesarias para que esos derechos se hagan extensivos a cada integrante de una comunidad, desde principios de igualdad modulada por la equidad. El papel que cumplen las normas en este marco es diferente, toda vez que estas se asocian a las responsabilidades y son construidas de forma dialógica. En lo que atañe a su cumplimiento adquieren especial relevancia referentes como el compromiso y su seguimiento desde la autorregulación, la muestra de expectativas de observancia de lo acordado, y la presencia de modelos directos,

vicarios y simbólicos coherentes con dicho cumplimiento. De forma complementaria dos son las alternativas que pueden presentarse desde la intervención docente ante el incumplimiento: la afirmación de la autoridad y la puesta en juego de estrategias disciplinarias inductivas. La primera de las opciones navega a través del castigo o la privación de prerrogativas, genera sumisión o agresividad explícita o encubierta, promueve una relación entre acción y consecuencias, no propicia la internalización de principios morales y es subsidiaria de un enfoque punitivo. Mientras, son las estrategias inductivas las que se mantienen en coherencia con una convivencia positiva, toda vez que instan a ponerse en el lugar de la persona o personas que han sufrido un daño por la acción propia, a asumir responsabilidades y a resarcir del daño infringido, suponen un avance hacia la alteridad y la empatía, constituyen la base para la internalización de principios morales y mantienen un enfoque restaurativo (Jansens, 2001).

En esta dirección, el referido enfoque restaurativo se presenta como una perspectiva amplia, de la que forman parte pensamientos, emociones, interacciones, conflictos, cultura democrática... (Boqué, 2020). En relación con el incumplimiento de las normas consensuadas se presenta como una oportunidad para que las personas cuenten su perspectiva y su historia, se clarifiquen hechos, se promueva la comprensión mutua y se desarrolle la empatía. Y desde una óptica global, a partir de técnicas como las acciones restaurativas informales, la reunión en círculos -sean estos reactivos o proactivos- y los equipos de apoyo, contribuye a una convivencia positiva desde la asunción de responsabilidades, la escucha activa, la coimplicación del grupo y la gestión horizontal, democrática y participativa.

Otro de los elementos que se integran dentro de la red de acciones en pos de una convivencia positiva remite a cómo configuramos espacios de inclusión desde la igualdad, la equidad -proporcionando recursos y ofreciendo ayuda y acompañamiento en virtud de características y necesidades singulares- y la no discriminación. En este contexto, es preciso que comprendamos el importante peso de la vulnerabilidad infantil y juvenil ante la exclusión, así como que vertebremos acciones con el fin de promover la inclusión desde parámetros de respeto recíproco, cooperación y valoración de todas las personas en una comunidad educativa en la que cada uno de sus integrantes acoge, y la propia comunidad, en su conjunto, acoge. Y se hace necesario comprender que, desde la diversidad, todas las personas somos sujetos de derechos en pie de igualdad y que sin equidad esa igualdad es, con frecuencia, meramente formal. Este hecho no implica negar las diferencias sino rechazar activamente la discriminación por razones de género, de identidad y de orientación sexual, socioeconómicas, culturales, lingüísticas, étnicas, religiosas, por competencia curricular, por presencia de necesidades específicas de apoyo educativo, o por cualquier otra consideración. Dentro de este contexto, la acción educativa pasa por reconocer estereotipos y valorarlos críticamente, identificar contextos de discriminación, someterlos a juicio crítico e intervenir para transformar, analizar críticamente marcos de exclusión actuando también ante ellos, practicar el respeto activo ante la diversidad y tomar conciencia de la importancia de la equidad.

Siguiendo con nuestro transitar es preciso reparar en la importancia de promover la participación del alumnado desde una cultura democrática en la que, de forma individual y desde planteamientos colectivos contruidos desde el diálogo, pueda influir en la vida del centro y del propio contexto social en el que se integra la escuela.

En otro orden de cosas, adquiere especial relevancia dotar a cada persona de recursos para convivir de forma positiva. Y este hecho nos ubica ante la adquisición de competencias



sociales y dentro de ellas de habilidades sociales y de actitudes prosociales. Las primeras se nutren de referentes como el diálogo, la amabilidad, la colaboración y la asertividad. Y permiten desenvolverse en contextos sociales desde una perspectiva constructiva. Las segundas se asocian a acciones que, teniendo o no su base en una motivación altruista, buscan el bienestar y el beneficio de otras personas a través de acciones como acoger, mostrar afecto, actuar desde la equidad, ayudar, cooperar, manifestar empatía... El camino en la acción educativa pasa por dialogar a partir de la acción. Y también adquieren relevancia las actuaciones que se refuerzan y los modelos tanto directos como vicarios y simbólicos que se presentan ante el alumnado, así como la provisión de espacios de reflexión crítica.

Por otra parte y siguiendo con este breve recorrido, la globalización de los movimientos migratorios y la falta de alternativas que permitan satisfacer mínimos de calidad de vida y de justicia social en los países del Sur y del Este de Europa ha suscitado que nuestro entorno, otrora monolítico en lo que atañe al origen nacional, étnico, religioso y cultural, se haya convertido en un mosaico polícromo que interpela a la sociedad y a la escuela en aras de propiciar una convivencia positiva entre personas diversas en cuanto a su lugar de origen y su identidad. Las opciones son plurales y no exentas de aristas. En cualquier caso, frente a posicionamientos elusivos que obvian esta realidad, o ante otros de carácter asimilacionista en virtud de los cuales son las personas recién llegadas las que han de abrazar la cultura de referencia en nuestro entorno, renunciando a sus señas de identidad bajo la premisa de que hay que adaptarse a lo que es norma en el lugar al que llegas, es preciso transitar otros caminos alejados del etnocentrismo cultural, pero también del relativismo axiológico. Se trata de propiciar el mestizaje cultural, superando sociedades multiculturales para desembocar en el interculturalismo construido sobre el respeto a las señas de identidad de cada cultura, así como sobre el hecho que supone tejer puentes en la búsqueda de puntos de encuentro, el aprendizaje de los diferentes grupos a partir de los que aportan los otros para configurar un nosotros más amplio y plural, sumando un referente compartido que puede servir de filtro para determinar lo que puede ser aceptado y lo que no. Este referente se nutre de los Derechos Humanos, los Derechos de la Infancia y los principios de vida en democracia. Dentro de este marco la acción educativa es clave, promoviendo la equidad, avanzando en la superación de prejuicios de etnia, de origen nacional, de género, o derivados de la práctica de una determinada religión, haciendo explícitos estereotipos y propiciando una visión crítica y transformadora. Y desde el traslado a la actividad de clase las acciones pueden ser plurales integrando las que se asocian al plan de acogida de alumnado recién llegado, las tendentes a reconocer identidades plurales, las de naturaleza metodológica, a través de alternativas como la tutoría entre iguales o el aprendizaje cooperativo, las vinculadas al desarrollo de proyectos interdisciplinarios que ahonden en las culturas que convergen en la comunidad, las relacionadas con el tratamiento del conflicto interétnico y las que propician la reflexión sobre estereotipos, para desembocar en referentes ligados a una perspectiva humanizadora de las interacciones que han de servir de espacio compartido.

Avanzando en nuestro transitar, es preciso detenerse en la educación en el conflicto como uno de los elementos clave en una convivencia positiva. Como punto de partida se requiere reparar en que el conflicto, en lo que supone como situación en la que existe una discordancia entre las percepciones de la realidad, las necesidades o los intereses de personas que convergen en un contexto, es consustancial a la vida. Y si bien es frecuente tener una percepción negativa de él, en la medida en que moviliza con frecuencia emociones desagradables, genera inseguridades y puede resultar devastador para las relaciones

sociales, también podemos convertirlo en un contexto para el crecimiento personal y del grupo, para el reforzamiento de nexos, para adquirir compromisos en la relación con las otras personas y para sustentar, sobre ellos y sobre su cumplimiento la transformación social constructiva. En cualquier caso, varias son las fuentes de conflicto que se explicitan en contextos educativos y que son reflejo de los que vive el alumnado en otros espacios vivenciales: discrepancias en el camino a seguir para resolver una situación, relaciones en las que adquieren peso las emociones y los afectos, problemas en el reparto de bienes limitados, percepciones diferentes de la realidad, defensa de intereses encontrados, posicionamientos asociados a elementos de naturaleza cultural y étnica, defensa de intereses relacionados con la perpetuación o el cambio de estructuras asociadas al género, etc. (Ruiz Omeñaca, 2008). Y en todos los casos es preciso articular acciones educativas sistemáticas. Estas se asocian a la prevención, estableciendo un espíritu de afirmación personal, y aprecio y respeto hacia las otras personas, ofreciendo caminos para el diálogo, la empatía y la asertividad, creando un ambiente de inclusión y consensuando derechos y responsabilidades. Y resulta clave, en el contexto de los conflictos, propiciar espacios para su resolución desde alternativas de negociación y colaboración frente al hecho que supone eludir el conflicto, imponer los propios criterios y necesidades o ceder sistemáticamente. Conviene nutrirse de un mapa para la resolución que sirva de referencia a través de una secuencia que pase por rebajar el clima emocional, exponer las percepciones sobre lo que está sucediendo, así como las vivencias emocionales que suscita, y escuchar activamente las de las otras personas, buscar un acuerdo sobre lo sucedido, consensuar soluciones desde los ya reseñados procesos de negociación –que implica ceder en parte y obtener en parte lo que se necesita– o de colaboración –que conlleva que todas las partes satisfagan sus necesidades sin renuncias–, y cumplir con lo acordado. De forma complementaria, las experiencias de mediación, bien por parte de personas adultas o bien entre iguales, pueden contribuir a promover una resolución constructiva.

Finalmente, hemos de detenernos en lo que, para una convivencia positiva, supone la protección de los niños, niñas y adolescentes, así como la prevención y la actuación ante el acoso. En este contexto, toda sociedad y toda escuela que ubique el foco en la convivencia desde una óptica constructiva ha de ser especialmente sensible en lo que atañe a la protección de la infancia y la adolescencia frente a factores plurales como la pobreza, las humillaciones y el maltrato, la violencia de género, o la violencia vicaria. Mientras, y en lo que atañe a la prevención del acoso, esta nos remite a lugares comunes por los que ya hemos transitado: habilidades sociales, prosocialidad, empatía, inclusión, igualdad y equidad, interculturalismo, educación en el conflicto... Y en lo que supone el propio acoso entendido como exposición reiterada, intencional y basada en un desequilibrio de poder, a agresiones físicas, psicológicas, verbales y/o a aislamiento social, es clave el seguimiento de un protocolo de actuación que pase por la notificación de los posibles casos, la valoración urgente y la toma de medidas inmediatas de protección, la recogida y análisis de información, la actuación con la víctima, con la persona agresora, con las personas espectadoras, con las familias y con el equipo docente, y el seguimiento y evaluación de las acciones.

En su conjunto los elementos por los que hemos transitado se complementan para configurar el andamiaje de la convivencia positiva. Y esta es coherente con lo que supone educar en valores. A esta cuestión dedicamos el siguiente epígrafe.

### 3.4. Educación en valores

No hay educación sin valores. Y difícilmente puede haber equidad de género sin un soporte axiológico vinculado a una convivencia constructiva que dote a esta de soporte. En este contexto, Simón (2010) reconoce que hay que educar para la convivencia y la afectividad, pues si nos quedamos en la igualdad/homogeneidad que ha proporcionado la escuela mixta, estaremos perpetuando los mismos estereotipos de antaño, sin ser conscientes de ello.

Con esta base es preciso reparar en la importancia de la educación en valores para promover la coeducación y la convivencia positiva. Pero a qué nos referimos cuando hablamos de educación en valores. Básicamente esta nos remite a la acción educativa intencional y sistemática tendente a que el alumnado reflexione sobre cuestiones de índole ética y conozca, interiorice y realice un sistema articulado de valores de modo que estos sirvan de referente para comprender la realidad y guiar la acción en los diferentes contextos en los que cada persona se desenvuelve y en los que pueden producirse conflictos entre diferentes referencias axiológicas (Ruiz Omeñaca, 2004).

Con esta base la educación ha de contribuir a crear espacios comunes en los que se conjugue la autonomía, la independencia de juicio y el ejercicio responsable de la libertad, en el plano individual, y la actuación constructiva en el plano social. Estos espacios se edifican sobre valores como la libertad, la responsabilidad, la igualdad, el diálogo, la justicia, la solidaridad y la paz. Se trata de valores que poseen un cierto carácter universal –frente a tesis relativistas-. Y no porque exista un modelo único de persona ideal o referentes culturales incuestionables desde una óptica axiológica, sino porque, como seres humanos, podemos concretar un conjunto de referentes valorativos que sirvan de carta de navegación para vivir de acuerdo con compromisos morales individuales y colectivos. Y el soporte que suponen estos compromisos morales puede servir de telón de fondo para la convivencia positiva y para la educación desde la equidad de género –referentes medulares en este capítulo-.

En relación con estos valores con poso de carácter universal, y en lo que atañe a la disyuntiva entre neutralidad e implicación activa, la acción educativa ha de decantarse por esta última. De hecho, una actitud de neutralidad, evitando tomar posición en pos de unos u otros valores, ya implicaría posicionarse en pos de lo que en el ámbito de los valores se promueve a través de otros escenarios sociales en los que participa el alumnado. De forma adicional la realidad se presenta de modo categórico pues los valores –unos u otros- siempre están presentes e impregnan el currículo, tanto explícito como implícito. Mientras, la implicación activa no necesariamente conlleva manipular, inculcar o adoctrinar. Más bien se trata de crear espacios para la autonomía y la emancipación, para la racionalidad y el diálogo como lugares compartidos que propician el crecimiento moral individual y colectivo. En la base de la acción educativa orientada desde esta perspectiva ha de estar presente el respeto a la autonomía personal si esta no entra en controversia con la que corresponde a otras personas y no desemboca en un subjetivismo axiológico alejado de la racionalidad. Y este espacio de autonomía no ha de ser óbice para que, a través del diálogo intersubjetivo y no exento de sentido crítico, el alumnado pueda construir valores desde una dimensión colectiva, basada en la razón dialógica. En este sentido, el desarrollo de personas dialogantes, comprometidas con criterios morales a partir de la perspectiva que ofrecen la razón y la comprensión crítica, requiere de contextos en los que se vivencien los valores y se reflexione sobre ellos (Ruiz Omeñaca, 2004).

Esta relación continua entre vivenciar y reflexionar remite a los caminos que contribuyen a la adquisición de valores; caminos que se mantienen en coherencia con los referentes que, como hemos señalado, promueven una convivencia constructiva: elaboración dialógica de

las normas y responsabilidades a partir de los derechos, asunción de las estrategias disciplinarias inductivas como camino para reflexionar y resarcir del daño infringido desde la transgresión, participación en contextos propiciados por técnicas restaurativas, adquisición de habilidades sociales y actuación desde la empatía y la prosocialidad, participación desde la igualdad, la equidad y la no discriminación, resolución constructiva de conflictos...

De forma complementaria pueden sumarse acciones asociadas a alternativas metodológicas específicamente diseñadas para educar en valores. Entre ellas adquieren especial relevancia la clarificación de valores, la discusión de dilemas morales, la comprensión crítica y los procedimientos de autorregulación.

La clarificación de valores como alternativa de educación en el ámbito axiológico aboga por un modelo escolar en el que el alumnado reflexione sobre los valores, tome conciencia de ellos, elija libremente y se comprometa de forma consecuente (Raths et al., 1967). De este modo se trata de propiciar la integración entre pensamiento, afectividad y acción en todo proceso personal de elección de valores y en el compromiso consecuente que contribuya a armonizar la propia forma de vivir con el marco referencial de valores definido personalmente. Se sirve de procedimientos que integran selección de valores, estimación y actuación, tales como las frases inacabadas, las preguntas esclarecedoras o los diálogos clarificadores. Estos procedimientos pueden nutrirse de cuestiones con contenido valorativo plurales: procesos de diálogo, amistad, cuestiones de género, relaciones interpersonales, interacción entre personas con diferente origen nacional, étnico, religioso o cultural, etc.

Mientras, la discusión de dilemas morales tiene su origen en los planteamientos cognitivo-estructurales de Kohlberg (1992). El autor propone un proceso evolutivo del desarrollo moral en tres niveles –preconvencional, convencional y postconvencional- cada uno de los cuales está integrado por dos estadios. Estos estadios tienen un carácter universal y conllevan una secuencia en la que no cabe la posibilidad de llegar a uno de ellos sin haber transitado por los anteriores. En su perspectiva juegan un papel medular los juicios morales, procesos de carácter racional desde los que se busca respuesta a situaciones que implican conflicto entre valores y que permiten reflexionar, reorganizar el propio esquema axiológico y tomar decisiones coherentes con él. Dentro de este marco, los dilemas morales –narraciones de hechos que implican la decisión de cada persona entre diferentes alternativas y que traen consigo un conflicto entre valores ante los que cada persona ha de decidir cuál es la solución más acertada sustentando su decisión en el razonamiento– permiten conocer el proceso evolutivo en el desarrollo moral y se erigen también como un potente recurso para promover los juicios morales y para hacer posible el tránsito hacia formas más elaboradas de razonamiento moral. Y en el núcleo de los dilemas pueden ubicarse cuestiones plurales con contenido ético próximos a la vida del alumnado y de la sociedad en general.

Por lo que se refiere a la comprensión crítica, ésta bebe de las fuentes de pedagogos como Freire, Elliot o Stenhouse, y se concreta como medio que contribuye a la elaboración, por parte del alumnado, de un pensamiento moral autónomo, desde la comprensión crítica de la realidad personal y social, y a través de la relación dialógica con otras personas (Puig, 1991). Utilizando estrategias como el diálogo a partir de un texto, la confrontación y el análisis de valores o el planteamiento de problemas, se acerca a los niños, niñas y adolescentes a temas relevantes desde una óptica social con el fin de que, a través de un diálogo abierto se llegue a la toma de conciencia de la realidad problemática objeto de

análisis. Los temas pueden ser plurales y de nivel tanto micro como macro: equidad de género, desequilibrios económicos, justicia social, situación de personas en riesgo de exclusión... En relación con estas temáticas se trata de suscitar el diálogo –que no necesariamente se traduce en consenso-, la discusión, la crítica y la autocrítica, así como en entendimiento entre las personas en relación con situaciones de la vida que acarrear un conflicto entre diferentes valores. El resultado puede ser el progreso hacia estructuras de razonamiento que implican un avance en el conocimiento de principios universales de valor y el compromiso en relación con ellos.

Finalmente, la traslación de este compromiso a la actuación personal es el objeto medular de los procedimientos de autorregulación y autocontrol. En este contexto es preciso reparar en que una de las claves que marcan una línea ética en la actuación personal reside en la capacidad para organizar nuestras propias conductas en armonía con criterios de naturaleza ética. Como procedimientos asociados a la educación en valores, la autorregulación y el autocontrol encuentran su soporte en los planteamientos propios de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1982). La autorregulación, en el ámbito que nos ocupa, remite al proceso continuo desde el que las personas organizan y modulan sus propias conductas de modo que se aproximen a formas ideales de comportarse de acuerdo con referentes éticos. Mientras, el autocontrol nos ubica ante la capacidad para, en ausencia de presiones externas inmediatas, no llevar a cabo una conducta de alta probabilidad de elección aun cuando rompa con planteamientos morales. El proceso de autorregulación lleva al alumnado, a través de la autoobservación y la fijación de objetivos, a la percepción de la situación, la acción, la autoevaluación y el autorrefuerzo si se ha logrado actuar de una forma acorde con el soporte moral que servía de referencia.

En conjunto estas alternativas se pueden complementar en aras de promover la educación en valores sin obviar que, como señalábamos al inicio de este capítulo, buena parte de los valores morales se adquieren vivenciándolos y reflexionando sobre lo vivido, y teniendo en cuenta que hay un conjunto de acciones de amplio espectro que educan en valores desde la propia promoción de una convivencia positiva. Y es que, coeducación, educación en una convivencia positiva y educación en valores no dejan de ser tareas complementarias que se entretajan y que poseen referentes éticos compartidos.

### **3.5. Formación del profesorado en relación con la coeducación y la convivencia positiva**

La formación inicial y permanente del profesorado es fundamental en un mundo que gira y avanza de una manera que produce cierto vértigo, en esta sociedad líquida (Bauman, 2016). Y lo es con especial intensidad en los temas que hemos ido abordando a lo largo de este capítulo si tenemos en cuenta su trascendencia y la influencia que ejercen sobre las vidas del alumnado y sobre su contribución al desarrollo personal y a la interacción social constructiva.

En el caso que nos ocupa, desde finales del siglo XX se inició la educación en valores y la educación para la democracia e igualdad. Los planteamientos y enfoques van cambiando y por ello se hace necesario estar en constante actualización. Es preciso comprender que “el género es un elemento clave tanto de la socialización primaria como de la secundaria, que está obviamente presente ya en la primera construcción identitaria de los individuos, junto a otros elementos significativos como el lenguaje, la nacionalidad, la clase social o la religión” (Rausell y Talavera, 2017, p. 333).

Coincidimos con que “para llevar la igualdad a nuestros centros, es absolutamente imprescindible que el personal docente esté formado, porque nuestra formación inicial carece de perspectiva de género y, por desgracia, sigue pasando con las nuevas generaciones de profesorado” (Fumero et al., 2016, p. 164).

Partiendo de estas premisas dos son las referencias que han de ser contempladas en la formación inicial del profesorado con el fin de dotar a las maestras y maestros de competencias que les permitan educar en equidad de género, en pro de una convivencia positiva y para la consolidación de un sistema de valores asociados el desarrollo social y la construcción social.

La primera de ellas ha de impregnar transversalmente todas las materias que integran los planes de estudios de las titulaciones de formación del profesorado, de referentes que permitan dotar de un perfil ético, de perspectiva de género y de sentido moral a las propias materias y a los aprendizajes asociados a ellas. Las áreas pertenecientes a módulos básicos, así como las didácticas generales y específicas y las que se asocian a los diferentes itinerarios –a través de perfiles y menciones- han de estar impregnadas de referentes humanizadores y han de contemplarse como parte de un todo global que contribuye a la formación de las personas que se preparan para ejercer la docencia, de modo que estén capacitadas para educar desde una perspectiva ética y vivan el compromiso en esta dirección. Y los espacios pueden ser plurales: desde el conocimiento de los procesos evolutivos, no solamente en el ámbito cognitivo sino, también, en los ámbitos afectivo y social, hasta la aplicabilidad de dichos conocimientos en interacción con el alumnado para proveer espacios de crecimiento personal; desde la profundización y análisis de diferentes corrientes pedagógicas y de su evolución a lo largo de la historia hasta la valoración crítica de las imperantes en el momento actual desde el filtro que implican los valores universales; desde el análisis crítico de las connotaciones éticas que conlleva cada alternativa metodológica hasta las asociadas a la organización de espacios, de tiempos, de grupos y de contextos de aprendizaje, pasando por todas aquellas cuestiones que permean generando estereotipos, creencias y expectativas desde el currículo oculto; desde la profundización en procedimientos e instrumentos de evaluación hasta el cuestionamiento de la relevancia ética en relación con quién, cómo, cuándo y para qué evalúa, porque todo lo que se hace en el contexto de la formación del profesorado, por la propia acción o por omisión, es singularmente relevante. Y la coimplicación, la interdisciplinariedad, la coordinación de acciones y la asunción de una perspectiva integradora resultan clave en este camino.

La segunda parte de la consideración de que esta responsabilidad compartida no es óbice para que en los planes de estudio tengan un importante peso las materias específicamente asociadas a referentes como la educación para la convivencia, los derechos humanos y los derechos de la infancia, el ejercicio de una ciudadanía global, la interculturalidad, la equidad de género, la conciencia y la gestión emocional, la interacción social, o la prevención y resolución constructiva de conflictos, como teselas de un mosaico polícromo que se complementan para proporcionar una formación integral al alumnado. Es preciso asegurarse de que cada persona que finaliza sus estudios como maestra o como maestro esté dotado de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que le permitan educar desde un prisma ético y que pueda contribuir a la educación emocional, social y ética de los niños y niñas con quienes compartirán su espacio educativo. Y en relación con este tema cabe cuestionarse en qué medida esta presencia responde a la realidad y se va ajustando a las demandas que derivan de sociedades y de contextos escolares dinámicos y en continua construcción.

En suma, desde la complementariedad entre ambas referencias se pueden proveer contextos formativos que tiñan la cotidianidad de las facultades de educación. La relevancia de estas cuestiones no puede ir asociada a la mutilación de las posibilidades de formarse en relación con ellas ni a la conversión de las maestras y maestros en formación en transeúntes que pasan de puntillas por cuestiones de naturaleza ética que atañen a su formación. La labor docente no es exclusivamente una cuestión de transacciones intelectuales; lo es también de intercambios emocionales, sociales y éticos. Ni los unos ni los otros pueden ser sacados de la ecuación. Y, dado que la vida demanda de estas mismas transacciones e intercambios, las personas depositarias de una formación que les permita convertirse en formadoras de niños y niñas han de conjugar formación en estos campos con competencias y compromiso educativo que les permitan formar en ellos. En este transitar, la universidad no ha de ser ajena al desafío ético que ello supone.

## Referencias Bibliográficas

- Adichie, C.N. (2018). *Querida Ljeawele. Cómo educar en el feminismo*. Penguin Random House Grupo Edigtorial.
- Adichie, C.N. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Penguin Random House Grupo Edigtorial.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Barbé, A.; Carro, S. y Vidal, C. (2014). *La construcción de las identidades de género. Actividades para trabajar con jóvenes y adolescentes*. Los libros de la catarata.
- Bauman, Z. (2016). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. *Revista La Cibeles*, 2. [Archivo PDF] <https://www.mpd.org/sites/default/files/micromachismos.pdf>
- Boqué, M. C. (2020). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de los conflictos*. Narcea.
- Broch, D. y Sanahuja A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de “La Cenicienta” desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 169-182. DOI: 10.15366/tp2019.34.013
- Buxarrais, M. R. (2008). La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad en la educación. En P. Aznar y P. Cánovas (Eds.). *Educación, género y políticas de igualdad*. Universidad de Valencia.
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1989. <https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html>
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 diciembre 1948. <https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html>
- Fumero, K.; Moreno Llaneza, M. y Ruiz Repolludo, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Universitat de les Illes Balears.

- Goicoechea, M.A. (2015). La educación de las mujeres en España: del hogar a la universidad. T. Gomes y C. Mara (Coords.), *Arquitecturas de Género. Questões e debates* (pp. 223-252) Universidad Federal de Tocantins.
- Jansens, J. (2001). La crianza de los niños y su desarrollo moral y prosocial. En Haaften, W. V., Wren, T. y Tellings, A (comps.) *Sensibilidades morales y educación. Vol. II* (pp. 19-34). Gedisa.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238. 4 de octubre de 1990. [Archivo PDF] <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Texto consolidado). *Boletín Oficial del Estado*, 106. 4 de mayo de 2006. [Archivo PDF] <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340. 30 de diciembre de 2020. [Archivo PDF] <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Marañón, I. (2017). *Educar en el feminismo*. Plataforma editorial.
- Marañón, I. (2020). *Educar a un niño en el feminismo*. Plataforma editorial.
- Puig, J. M. (1981). Comprensión crítica. Martínez, M. y Puig, J. M. (comps.). *La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 59-66). Graó.
- Raths, L.; Harmin, M. y Simon, S. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. Uteha.
- Rausell, H. y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345.
- Ruiz Enciso, L. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2021). Educación Física y sociedad: focos de interés en los estudios sociológicos. En Garduño, J. (Coord.). *Investigación científica en Educación Física: panorama y prospectiva* (201-234). Crea.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física*. CCS.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). Educación Física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. Fraile Aranda, A., López Pastor, V. M., Ruiz Omeñaca, J. V. y Velázquez Callado, C. (coord.). *La resolución de conflictos en y a través de la Educación Física* (pp. 65-116). Graó.
- Simón, M.E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de educación*. Narcea.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer.
- Uruñuela, P.M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea.



# CAPÍTULO IV

## LENGUAJE, ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS CUENTOS INFANTILES

Iratxe Suberviola Ovejas  
*Universidad de La Rioja*  
iratxe.suberviola@unirioja.es

SUMARIO: 4.1. El cuento como herramienta de transmisión sociocultural. 4.1.1. Identificación del sexismo en los cuentos. 4.1.2. *Los estereotipos y perjuicios de género en los cuentos tradicionales.* 4.1.3. *Desarrollo de la personalidad a través de los cuentos. Socialización emocional diferencial de género.* 4.2. El cuento como herramienta coeducativa. 4.2.1. *Criterio para la elección de los cuentos con carácter coeducativo.* 4.2.2. *Criterio para la adaptación de los cuentos con carácter coeducativo.* 4.2.3. *Criterio para la narración de los cuentos con carácter coeducativo.* Referencias bibliográficas

La literatura infantil en general y los cuentos en particular son un factor primordial en la transmisión cultural y la socialización en la primera infancia, difundiendo modelos de vida, valores, actitudes, ideales y estereotipos.

Al hablar de cuentos, lo hacemos desde las diversas concepciones y definiciones que se han realizado del mímico a lo largo de la historia. El autor Willard Díaz-Cobarrubias realizó en 2015 una revisión sobre las diferentes definiciones del concepto, llegando a la conclusión de que en todas ellas estaban presentes las siguientes características:

- Se trata de una narración escrita en prosa que, a diferencia de una descripción, es la representación verbal de una sucesión de acontecimientos unidos entre sí por alguna intención.
- Lo que distingue a un cuento de otros relatos breves es la ficción.
- Es una narración breve que se puede leer entre 10 y 30 minutos de promedio, lo que provoca un impacto inmediato en el lector.

La influencia de los cuentos en la infancia es muy potente puesto que los agentes socializadores en esa edad (núcleo familiar, familia extensa y profesorado) suelen ser las personas que comparten con ellos y ellas este recurso literario, con gran influjo para los infantes. Pero a este respecto, se debe señalar que en la mayoría de los casos no se realiza un análisis previo sobre los valores o estereotipos que dichos relatos transmiten, especialmente fuera del ámbito escolar, sino que son herramientas preferentemente lúdicas que fomentan la comunicación entre la familia y la hija o el hijo.

Es indiscutible la utilidad de los cuentos como herramienta de transmisión de conocimientos, valores, actitudes y modelos de comportamiento, que van a permitir al niño o la niña explorar el entorno y enfrentarse a dilemas morales y problemáticas sociales que van conformando su personalidad. Pero a este respecto, se debe tener presente la enorme variedad de cuentos existentes en cuanto a la tipología, función, estética, fundamentación, nivel curricular, ámbito académico, etc. Dentro de este conglomerado encontramos cuentos que transmiten valores como puede ser: la solidaridad, la amistad, la ecología, la igualdad, la justicia e incluso el pensamiento crítico, pero junto a estos existen otros que bajo una apariencia “neutra” están afianzando arquetipos culturales y, reproduciendo estereotipos de género con ideas como: la desigualdad de sexos, la supremacía física de los hombres; las guerras como los principales hitos históricos, la necesidad de continuar las tradiciones sin un análisis previo, asignar el ámbito doméstico al género femenino, la expresión emocional apropiada para uno y otro género y, un largo etcétera.

#### **4.1. El cuento como herramienta de transmisión sociocultural**

Los seres humanos, desde el momento del nacimiento estamos inmersos en un contexto social y cultural particular del lugar y grupo al que pertenecemos. La interacción con la sociedad y con el entorno físico que experimenta el sujeto, unido a su evolución biopsicosocial, le va a permitir ir desarrollando herramientas que fomenten su socialización y emotividad. En este sentido, la transmisión de valores sucede en las relaciones cotidianas, en situaciones de comunicación e interacción ordinarias donde niñas y niños van a extraer de forma inconsciente los diferentes valores y normas sociales, principalmente de los agentes socioeducativos más significativos para ellos y ellas. Dentro de esta comunicación con las familias y los/as docentes, los cuentos, tanto a nivel oral como escrito, suele formar parte de las interacciones habituales, convirtiéndose en herramientas que influyen en la historia personal de cada infante, cimentando su personalidad, su jerarquía de valores, reconstruyendo su identidad cultural y regulando su conducta en distintas situaciones y contextos.

[...] los valores se van a encontrar en la cultura y se van a manifestar en las personas y los instrumentos que se crean y transforman dentro de un momento histórico y un contexto concreto. Los cuentos, como pertenecientes a estos instrumentos van a quedar impregnados de esa cultura y, por lo tanto, de valores y, van a participar en la construcción de una visión del mundo por parte de los que usan o están en contacto con ellos. (Salmerón, 2004, p. 83)

La primera función que tiene los cuentos es el deleite, disfrutar de las historias, de los personajes, de la magia, de los hechos atemporales, A esta función se le unen objetivos pedagógicos como la enseñanza y fomento de la lengua oral, ampliación del vocabulario, construcciones gramaticales más complejas o como elemento motivador para introducir diferentes áreas temáticas o trabajar valores concretos (Quintanar et al., 2025). Pero el cuento infantil no siempre es algo inocuo, en tanto que se trata de un medio de reproducción sociocultural a través de relatos estereotipados que constituyen un potente recurso para el desarrollo de la autoimagen que va creando el alumnado más joven y, también como transmisor de ideologías (Ochoa et al, 2006). En este mismo sentido se posiciona González (2006), que considera que el poder de los cuentos debe ser entendido más allá de su utilización para trabajar diversos contenidos del currículo, radicando en su capacidad de transmisión de roles, creencias y valores, lo que favorece el desarrollo socioafectivo del alumnado. Por ello, es necesario que los agentes educadores sean conocedores del poder

socializador y transmisor de valores y prejuicios que en muchas ocasiones presentan los mismos, en especial los cuentos tradicionales. En concreto, a través de un cuento: socializamos, enseñamos ideas, creencias y valores sociales, legitimamos instituciones, funciones y roles sociales, transmitimos modelos de actuación, ofrecemos modelos de identificación desde el punto de vista emocional, modelamos la solución de conflictos, mostramos expresiones diferenciadas para los diferentes roles de género, etc. (Castaño, 2006; Quintanar, et al., 2015). La influencia de estos aspectos habitualmente suele ser menos analizada por los agentes socioeducativos, en particular por las familias que utilizan el cuento como un modo de comunicación y entretenimiento con sus hijos e hijas.

#### ***4.1.1. Identificación del sexismo en los cuentos***

El sexismo es entendido como todas aquellas prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado de las personas en razón de su sexo biológico, asumiendo características, comportamientos y emociones diferenciados para mujeres y hombres. Podríamos decir que las creencias sexistas sustentan la idea de que las personas pueden ser entendidas o juzgadas basándose simplemente en sus características sexuales, masculinas o femeninas, asumiendo que todos los individuos de un mismo sexo “encajan” en cada grupo como si fueran categorías cerradas y homogéneas.

Aunque las prácticas sexistas afectan principalmente a las mujeres debido a la creencia colectiva de que el género femenino posee menos capacidad para tomar decisiones, participar en la política, ser líderes, pero sin embargo, son grandes cuidadoras y organizadoras del hogar y la familia, es decir, asumen el ámbito privado mientras ellos ocupan el público y de poder (Fernández-Guerrero, et al., 2022; Suberviola, 2020). No es menos cierto que el sexismo es nocivo para ambos sexos, impidiendo que cada persona se muestre según sus emociones, su personalidad, sus proyectos de vida, sus necesidades afectivo-sexuales, en definitiva, construyendo a las personas y modelándolas de forma que encajen en el grupo-género preestablecido al que pertenecen por sus características sexuales.

Este tipo de categorización está vigente en la mayor parte de los cuentos infantiles, especialmente los cuentos clásicos y de hadas, que están presentes en la mayoría de hogares y escuelas de educación infantil y primaria (Rebolledo, 2009).

##### ***4.1.1.1. Identificación del contenido sexista en los cuentos***

A continuación, se presenta un listado que nos ayuda a detectar el contenido sexista presente en los cuentos infantiles y, que es transmitido a través de ellos a ambos géneros (Ochoa et al., 2006; Subirats y Tome, 1992):

- Cuentos con contenido sexista por exclusión, omisión o anonimato: Se trata de la exclusión en los relatos de los personajes, ausencia de nombres propios y protagonistas predominantemente de un sexo. En definitiva, un género está menos representado en la historia sin que el relato lo demande.
- Cuentos con contenido sexista por subordinación: Se trata de aquellas historias donde aparecen personajes dominantes vs personajes dominados. Para su medición se deben tomar parámetros como: intervenciones, roles, tipología de trabajo y funciones, tareas domésticas, actividades intelectuales y otros que identifican tanto a hombres y niños como a mujeres y niñas.

- Cuentos con contenido sexista por distorsión o degradación. Se engloban aquellos relatos que asignan atribuciones erradas y negativas a los personajes masculinos y/o femeninos en sus representaciones, limitando y otorgando privilegios diferentes a unos u otros por cuestión de género.

#### 4.1.1.2. Lenguaje sexista en los cuentos

El lenguaje sexista se define a partir de rasgos relacionados con los prejuicios culturales relativos a la identidad sexual, frecuentemente asociados al machismo, la misoginia o a un desprecio real o aparente de los valores femeninos. Se incurre en la utilización de un lenguaje sexista cuando el emisor o emisora expone mensajes que, debido a su forma o a su fondo, resultan discriminatorios por razón de sexo/género. El lenguaje contribuye a elaborar imágenes negativas sobre los diferentes géneros. Se ha demostrado que su uso favorece la ocultación y el no reconocimiento del papel de la mujer en la sociedad, así como la conformación de los estereotipos sexistas (Suberviola et al., 2021).

El lenguaje sexista no únicamente supone incluir a ambos sexos en el género masculino, obviando al género femenino, sino que va mucho más allá de ello. A continuación, se exponen algunos ejemplos analizados por diferentes autores y autoras encontrados en cuentos para niños y niñas o la literatura infantil (Encabo, 2014; Goicoechea et al., 2022; Suberviola et al., 2021)

- Situaciones en las que se discrimina a las mujeres a través de los usos lingüísticos o cuando se las asimila a objetos o animales. Ej. *Los cavernícolas se trasladaban de un sitio a otro llevando consigo, sus animales, sus mujeres y sus hijos.*
- Cuando no se nombra a las mujeres al hablar de un grupo o colectivo. Ej. *Se reunieron todos los vecinos para solucionar el problema de las ratas.*
- Cuando se pretende describir la realidad únicamente a través del masculino. Ej. *Las carreteras estaban bloqueadas porque estaba pasando el tour de Francia.* (Existe tour de Francia masculino y femenino, sin embargo, si no se pone el adjetivo de femenino detrás del nombre, se da por hecho que estamos hablando del tour masculino).
- Cuando queremos describir a una mujer con algún tipo de característica supuestamente masculina. Ej. *Era una familia peculiar porque era la madre la que llevaba los pantalones.*
- Cuando se insulta a los niños o se les desvaloriza con palabras que aluden a las mujeres. Ej. *Eres una nenaza o no llores, que eso es cosa de niñas.*

La presencia de contenidos sexistas y la utilización de un lenguaje no-neutro presente en muchos de los cuentos, debe ser conocido por los agentes socioeducativos para que estos puedan realizar una selección de los mismos, teniendo en cuenta que la literatura infantil no únicamente debe entenderse como un medio de comunicación y ocio, sino que también ha de representar la realidad sociocultural. Las instituciones educativas, por su labor pedagógica y socializadora, deben conformarse como un espacio central de actuación en el empleo del lenguaje neutro y la elección de material que fomente la educación para la igualdad.

### ***4.1.2. Los estereotipos y prejuicios de género en los cuentos tradicionales***

Los estereotipos de género suponen la formulación de juicios de valor a partir de una aceptación implícita o explícita de la jerarquización de un género sobre otro, comúnmente del hombre sobre la mujer (Fernández-Guerrero et al., 2022). Los estereotipos sexistas se incorporan a nuestro sistema de creencias personales, influyendo en nuestros comportamientos, expectativas y actitudes en la vida. Los estereotipos y los prejuicios están vinculados, pero mientras que los primeros vienen definidos por la imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad, los prejuicios entrarían en el territorio individual, albergando sentimientos hacia determinadas personas por su pertenencia a un grupo social, generando rechazo o discriminación (Suberviola et al., 2021).

La mayoría de los cuentos tradicionales y clásicos refuerzan los estereotipos negativos sobre los diferentes géneros, contribuyendo a reforzar los prejuicios y a discriminar negativamente por razón de sexo. Las palabras, imágenes, actividades y formas de comportarse están claramente definidos para uno u otro sexo en los cuentos tradicionales (Sasiain y Mateos, 2006). Los cuentos infantiles vinculan a los niños y niñas con el mundo ficticio y la realidad, constituyéndose como herramientas para forjar el comportamiento, por lo que inciden en la configuración de los modelos de género. Los mensajes del discurso tradicional hegemónico cultural permanecen en la narrativa infantil a través patrones sobre las relaciones familiares, costumbres y códigos de conducta. Por ello, la literatura infantil va transmitiendo valores que el sistema considera convenientes, es decir, patrones de cómo se debe ser y actuar, mostrando como natural la imagen de mujer bonita, pasiva, y sumisa, por lo que las niñas internalizan ese papel como modelo a seguir (Cañarte de Mori, 2014).

A continuación, se desarrollan los principales estereotipos de género encontrados en los cuentos clásicos (Vintro, 2008):

#### ***4.1.2.1. Estereotipos del género femenino***

Los personajes femeninos en la literatura infantil tradicional, ya estén encarnados a través de una persona, animal u objeto, están representados por símbolos domésticos y función de cuidadoras. Suelen ser amas de casa abnegadas en sus tareas domésticas, en el cuidado de su prole y en la instrucción de sus hijas en las funciones puramente femeninas. A menudo se las representa sin profesión y sin inquietudes culturales que suelen representar papeles secundarios. Cuando hablan, es para dar consejos prácticos o para hacer reflexiones intrascendentes. Si tienen un problema, acuden a una figura masculina (padre, abuelo, hermano mayor) para que se lo solucione. Sus relaciones sociales se limitan a la familia o las vecinas y pocas veces salen de casa. En caso de que desarrollen algún tipo de oficio remunerado habitualmente está relacionado con la educación, la asistencia o servicios a la comunidad. Las niñas, desde pequeñas imitan a la madre: aprenden a esperar, a ser pacientes y a supeditarse al conocimiento de los varones más próximos. Se les niega la igualdad de oportunidades, se le recorta el potencial creativo, se les reduce la autonomía, pero se les permite soñar e imaginar. En la mayoría de los casos, se ve niñas dependientes, abnegadas, inseguras, tiernas, pasivas, responsables, tranquilas, compasivas, sensibles y miedosas y con el objetivo vital de casarse y ser madre.

En el caso de que se salgan de las normas establecidas, entonces se las representa como malévolas, frívolas, derrochadoras o excesivamente tacañas y con el único objetivo de depositarse con un hombre rico y tener descendencia. La belleza representa su mejor y única

arma para mejorar su calidad de vida y su ascenso social, siempre unido a que algún hombre con cierto estatus se fije en ellas (Ramos, 2009).

En el caso de los personajes mágicos, como pueden ser las hadas o las brujas, su poder radica en la magia que alguien o algo les ha otorgado. Se descarta que dicho poder o conocimiento pueda ser innato a ella. En conclusión, en los cuentos la mujer debe aparecer supeditada al hombre, protagonizar el papel de víctima que necesita ser salvada o tener la necesidad de desposarse para ser madre. En el caso de no cumplir este papel, es porque son seres mágicos, no reales, no mujeres de carne y hueso.

#### *4.1.2.2. Estereotipos del género masculino*

A los personajes masculinos se les otorgan papeles muy variados y activos en los cuentos. En el caso de que el personaje sea un hombre adulto, su trabajo es retribuido y mucho más prestigioso que el femenino, el cual con mucha frecuencia es gratuito e incluso humillante.

El personaje masculino “padre” en muchas ocasiones está vacío, en tanto que se supone su existencia, pero raramente aparece, a no ser que tenga que dar un consejo o indicación importante para la trama. Se le representa como a un padre trabajador, serio, puntual y responsable, normalmente poco afectuoso y falto de complicidad en cuestiones familiares. Con los hijos varones comparte juegos intelectuales o les adiestra para la lucha, sin embargo, se muestra menos implicado con la crianza de las hijas, pues no depende de él su educación.

En los cuentos el hombre está asociado al liderazgo, la autoridad y la toma de decisiones. En sus acciones se les atribuye la lucha, la rebeldía, salvar, viajar, rescatar, descubrir, vencer. Y se les otorga adjetivos como responsables, creativos, heroicos, leales, valientes, racionales, etc.

A los niños con frecuencia se les representa como a personajes independientes, seguros, agresivos, infantiles, dinámicos, traviosos, creativos, naturales, valientes y con aspectos afectivos poco definidos, inclusive pudiendo aparentar llegar a la negación de la sensibilidad y de la emotividad.

En cuanto a los personajes mágicos masculinos, su poder proviene de sus conocimientos y sabiduría, es algo innato al sujeto, no algo etéreo que se les haya otorgado desde el más allá como ocurre con los personajes mágicos femeninos.

Pero sin duda, la figura masculina más usada y peligrosa para la formación de la identidad de género en los cuentos clásicos es la del príncipe azul. Es un personaje valiente, conquistador, decidido y osado (Ramos, 2009). En este sentido, cuanto más valentía y más conquistas realiza, más “hombría” representa, aumentando su valía tanto para el género masculino como para el femenino, pues una de las principales características del príncipe azul es ser deseado por el resto de las féminas y envidiado por los hombres. De modo que, las adolescentes buscarán en su pareja características de dicho personaje, que les puede llevar a relaciones consecutivas de fracaso y frustración y, en los adolescentes varones puede generar un sentimiento de falta de estima y retraimiento, al considerar que sus características están demasiado apartadas de las del príncipe azul que es el objeto de deseo de sus compañeras adolescentes.

#### *4.1.2.3. Estereotipos familiares*

La institución familiar también está muy presente en la literatura infantil. En casi todos los cuentos clásicos se muestran familias biparentales formadas por madre, padre y un/a hijo/a o un descendiente de cada sexo. Los roles y estereotipos de cada miembro de la familia continúan estando muy marcados y muy diferenciados según el género, atribuyendo a las madres el ámbito doméstico y la crianza más relacionada con los cuidados de los hijos e hijas y al padre el ámbito público, el trabajo remunerado y la educación intelectual, presentándose como la persona a la que se pide orientación en los momentos importantes y trascendentales.

También se puede apreciar la típica madrastra, que “sustituye” a la madre, pero cuya única pretensión es el deshacerse de la hija biológica del padre para que este le pertenezca de un modo completo, representadas como faltas de empatía, ambiciosas y envidiosas.

#### ***4.1.3. Desarrollo de la personalidad a través de los cuentos. Socialización emocional diferencial de género***

La personalidad está conformada por el temperamento, como la parte más innata y biológica y, por el carácter, entendido como la combinación de sentimientos, valores y emociones que un individuo va adquiriendo a lo largo de su desarrollo a través de la interacción, condiciones y circunstancias externas, además difiere en cada sujeto según el punto de vista y la interpretación que este elabore de la realidad, debido a que cada persona se ve influenciada por diferentes factores que ocurren a su alrededor, entre ellos el contacto con literatura infantil y las expresiones emocionales diferenciadas para los diferentes géneros.

El carácter controla, modifica, corrige y autorregula la actividad de los individuos, con el objeto de dar respuestas satisfactorias a las exigencias del medio (Lluís-Font, 2002). En definitiva, el carácter se configura en relación a los estereotipos de género que marca cada sociedad y lo que el contexto espera de cada individuo por el hecho de ser hombre o mujer, aspecto que como anteriormente se ha apuntado, están muy marcado en los cuentos infantiles clásicos.

Las emociones, además de facilitar la adaptación del individuo al entorno físico, posibilita la acomodación a su entorno social, por lo que van a constituirse como elementos fundamentales en la configuración de la personalidad de cada sujeto. Es importante destacar que las emociones se construyen principalmente en la interacción social, aunque son interiorizadas como patrón emocional personal. Desde esta perspectiva, debemos plantearnos que el carácter y, por lo tanto la personalidad que desarrolla cada individuo, está condicionado en parte por la denominada socialización de género y concretamente, por la socialización diferencial emocional de género, puesto que limita las posibilidades de la expresión de los sentimientos al determinar que esta debe diferir en hombres y mujeres (Suberviola, 2020), estando condicionado por factores e interacciones socioculturales, dentro de las que podemos ubicar los cuentos y la literatura infantil.

La socialización diferencial emocional de género existente entre mujeres y hombres implica la consideración social de que niños y niñas son esencialmente diferentes y están llamados a desempeñar papeles y roles emocionales diferentes. Así, los cuentos tradicionales con frecuencia asocian el género masculino con el poder, la racionalidad, aspectos de la vida social pública, la política, el trabajo profesionalidad, la regulación de las

expresiones emocionales, a excepción de la ira o el enfado, etc., es decir, tareas productivas que responsabilizan a los varones de los aspectos materiales y no tanto con el mundo de los sentimientos y cuando lo hacen es en torno a la guerra o la lucha. Sin embargo, las féminas son asociadas con la pasividad, la dependencia, la obediencia y aspectos de la vida privada, como el cuidado o la afectividad, en definitiva, tareas de reproducción que responsabilizan a las mujeres de los aspectos afectivos (Rebollo y Hornillo, 2010; Suberviola, 2018). Los cuentos infantiles presentan de forma muy distinta a los niños y a las niñas ya que se potencian capacidades y competencias emocionales distintas e incluso opuestas en función del sexo. Los valores que parecen positivos para ellos no son los mismos que para las niñas. A los niños se les impide mantener relaciones sociales armoniosas tanto con hombres como con mujeres. Asimismo, se les incita a tener actitudes y actividades de riesgo y, no se les proporcionan herramientas para resolver los conflictos de forma no violenta, además de no permitirles mostrar emociones como el miedo o la tristeza, mientras que para las niñas se potencia el diálogo, la resolución pacífica de los conflictos y se les permite ser sensibles y miedosas.

## **4.2. El cuento como herramienta coeducativa**

Es innegable el valor educativo que tiene el cuento que proporciona al alumnado una serie de beneficios para su desarrollo personal (Castaño, 2013), como son: La propia historia narrada; la sensaciones y emociones que transmite el cuento o la persona que lo lee/o narra; la identificación de las niñas y los niños con la historia y con los personajes; la oportunidad de evadirse del mundo real; la posibilidad que ofrece de comprender y modificar realidades vividas o sentidas. No obstante, el valor pedagógico va a estar determinado por la función que haga de este la persona que narra o lee el cuento. Por ello, en los siguientes epígrafes se exponen aspectos a tener en cuenta en la elección, adaptación y narración de los cuentos.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, los cuentos, especialmente los cuentos clásicos, transmiten unos estereotipos de género muy marcados y conservadores (Rebollo, 2009). Sin embargo, esto no quiere decir que deben ser eliminados de las aulas o al ámbito lúdico en pro de una educación para la igualdad, sino que los agentes socioeducativos debemos ser conscientes de la influencia cultural y social de los mismos para poder establecer herramientas neutralizantes, sin tener que prescindir de ellos. El cuento debe convertirse en un importante recurso para transmitir valores coeducativos puesto que es utilizado con frecuencia en edades en las que los niños y las niñas comienzan a organizar su código moral que les va a proporcionar los criterios para enfrentarse a sus conflictos y situaciones vitales.

### **4.2.1. Criterio para la elección de los cuentos con carácter coeducativo**

En la elección de un determinado cuento como recurso pedagógico es preciso tener en cuenta un conjunto de aspectos generales relacionados con el alumnado al que va dirigido como: la edad, los intereses, las ilustraciones, la temática, si va a ser narrado o leído por los alumnos, etc. Estos factores de peso en la selección de la literatura infantil deben ser complementados por el análisis de aquellos aspectos que están reforzando los estereotipos de género, invisibilizando a las mujeres o fomentando el patriarcado, en definitiva, los docentes deben someter a crítica los cuentos elegidos teniendo presente que estos tienen de forma intrínseca su propio currículo oculto.



Para ello, debemos observar los siguientes aspectos (Castaño, 2013; Turin, 1996):

- La paridad entre el número y presencia de los personajes femeninos y masculinos.
- El equilibrio en las funciones y/o profesiones desempeñadas por los personajes y los protagonistas.
- Compensación en la asignación de actividades: deportes, ciencia, actividades domésticas, riesgo, aventura, etc.
- Igualdad en la expresión de sentimientos y emocionales: valentía, miedo, decisión, ira, responsabilidad, sensibilidad, éxito social, fragilidad, etc.
- Asignación de colores a las ilustraciones y atuendos.
- Énfasis que se realiza en las características físicas estereotipadas.
- Asignación estereotipada de objetos cotidianos a los personajes.
- Uso del lenguaje neutro.
- Ilustraciones sesgadas por el género.
- Presencia de argumentación para la igualdad o análisis crítico de la misma.

Además de los anteriores criterios de sección, debemos tener en presente que los cuentos coeducativos deben ofrecer la posibilidad de transmitir modelos de relación y desarrollo alejados de estereotipos sociales y culturales, por lo que en muchos casos va a ser conveniente realizar ciertas modificaciones y adaptaciones en los mismos para que cumpla este objetivo.

#### ***4.2.2. Criterio para la adaptación de los cuentos con carácter coeducativo***

El objetivo de los cuentos coeducativos es favorecer nuevos modelos de relación entre mujeres y hombres, evitando los estereotipos de género y el fomento del patriarcado, en torno a referentes de igualdad, paz y justicia. Para llevar a cabo este objetivo, en ocasiones se deberá realizar una adaptación o reinención de los cuentos, de modo que se produzca una reflexión sobre la igualdad y se desarrollen fórmulas pacíficas y justas de enfrentarse a situaciones conflictivas, que les permita extrapolar dichas resoluciones a su realidad cotidiana.

En este sentido, los agentes socioeducativos deben tomar conciencia del sexismo presente en muchos de los cuentos con el objeto de minimizar su influencia a través de la crítica constructiva y el análisis reflexivo. No consiste en prescindir de los cuentos tradicionales por contener o transmitir aspectos estereotipados, se trataría de modificar esos elementos distorsionadores, de reinventar el cuento para que se garantice la no transmisión de estereotipos desde una perspectiva de igualdad. Para ello podemos utilizar los siguientes recursos (Castaño, 2013):

- Modificar los espacios en los que se desarrolla la acción.
- Introducir nuevos personajes o invertir las características de los existentes.
- Añadir o cambiar los objetos clave asociados a los personajes si están estereotipados.

- Cambiar el registro del lenguaje, utilizando vocablos genéricos o equilibrando el uso de masculinos y femeninos referidos a personas.
- Modificar las funciones o actividades asignados a los personajes.
- Cambiar el orden de la historia respecto a la secuencia de acciones.
- Modificar o invertir del final del cuento

### **4.2.3. Criterio para la narración de los cuentos con carácter coeducativo**

Cuando se narra un cuento, en muchas ocasiones no se hace del mismo modo si el oyente es un niño o una niña. Diferentes investigaciones muestran que cuando las familias narran cuentos a sus hijas o hijos pequeños, suelen utilizar palabras más cargadas emocionalmente con las niñas, además de usar más el discurso emocional con estas al discutir sobre eventos que connotan sentimientos, mientras que se enfatizan la acción y el dinamismo con los chicos (Fivush et al., 2000). Por ello, los y las docentes deben realizar un especial esfuerzo para que los elementos paralingüísticos, como los gestos, expresiones, onomatopeyas, entonación, énfasis y lenguaje no verbal, no transmitan estereotipos de género a la hora de narrar cuentos.

Unido a lo anterior se debe utilizar un lenguaje no sexista, entendido no solo como medio de comunicar sino también de representar la realidad social. El lenguaje constituye un elemento sustancial para el desarrollo de la igualdad de género. Las instituciones educativas, por su labor pedagógica y socializadora, deben conformarse como un espacio central de actuación en el empleo del lenguaje, adaptando los cuentos a un lenguaje neutro. A continuación, se presentan diferentes propuestas para un empleo del lenguaje justo para ambos sexos (Suberviola et al., 2021).

- No utilizar únicamente el masculino si se desconoce el sexo al que se hace referencia. En la lengua española cuando desconocemos el género de los sujetos a los que se refiere el discurso adoptando el masculino para referirnos a grupos de hombres y/o colectivos mixtos de hombres y mujeres, mientras que el femenino únicamente si la alusión es a mujeres. En el caso de desconocer el sexo de las personas a las que se hace referencia, o si se está hablando de grupos heterogéneos en cuanto al género, es conveniente utilizar alternativas inclusivas, como nombrar a los dos sexos. Una de las mejores alternativas es usar un genérico que incluya a ambos, o palabras abstractas que engloben una realidad más amplia con menor nivel de concreción. *Ej. El vecindario, en lugar de los vecinos.*
- Nombrarse desde el género. En ocasiones, las mujeres usan el masculino para referirse a ellas mismas o a un grupo de mujeres entre las que se encuentran, haciéndolo desde una esfera impersonal. Este hecho suele responder a que el autoconcepto y la autoestima se han visto configurados por el patriarcado que impregna nuestra sociedad y el posicionamiento en la misma, haciendo que las propias mujeres utilicen el yo-masculino, puesto que ha sido a los varones a los que se les ha otorgado el poder, el prestigio y el reconocimiento social. *Ej. Gabinete de abogados, cuando se trata de dos mujeres.*
- Visibilizar las acciones y contribuciones de las mujeres. El papel social de las mujeres, especialmente en el ámbito público, ha sido silenciado históricamente, aspecto que también se puede observar en los cuentos. No solo no se conoce, sino

que se da por sentado que no se ha producido, debido a que lo que no se nombra se presupone que no existe. En este sentido es necesario mostrar literatura infantil que visibilice y evidencie la presencia, acciones, logros y creaciones de las mujeres a través de cuentos contemporáneos y coeducativos. *Ej. Las chicas son de ciencias. 25 científicas que cambiaron el mundo* (Cívico y Parra, 2021). *Cuento basado en científicas reales*.

- Evitar que las mujeres se atribuyan los aspectos domésticos como propios. A lo largo de la historia, el género femenino ha construido su identidad y basado su autoestima en la buena ejecución de las tareas dentro del ámbito doméstico y el cuidado de otras personas de la familia, aspecto reiterativo en los cuentos clásicos y de hadas. *Ej. Lávame los platos*.
- Nombrar con su género a las personas que ocupan cargos y/o profesiones. El abuso del masculino como genérico afianza la creencia de que las profesiones están distribuidas por género, invisibilizando la incorporación de la mujer en la totalidad de los ámbitos formativos y laborales. *Ej. Se reunieron la alcaldesa y la ministra*.

## Referencias Bibliográficas

- Cañarte de Mori, J. A. (2014). *Análisis de la construcción de estereotipos de género a partir de la lectura de cuentos infantiles (La Bella Durmiente, Cenicienta y Blancanieves) en las estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil* [Archivo PDF] <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/2324>
- Castaño, A. M. (2013). *El alma de los cuentos*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Cívico, I. y Parra, S. (2021). *Las chicas son de ciencias. 25 científicas que cambiaron el mundo*. Editorial Montero.
- Díaz-Cobarrubias, W. (2015). Una definición (provisional) de cuento. *La vida y la historia*, 4, 65-68.
- Encabo, E., Hernández-Delgado, L. y Jerez, I. (2024). Cuentos clásicos y estereotipos de género análisis de las narraciones inspiradoras de los textos que se usan en Educación Infantil y Educación Primaria. En E. Encabo, L. Hernández-Delgado e I. Jerez (Edits). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria* (pp. 313-324). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Fernández-Guerrero, O., Álvarez-Terán., Barbed, N., Martínez-López, M. y Suberviola, I. (2022). *Aspectos de la conciliación personal, familiar y laboral en La Rioja y su incidencia en los derechos de la infancia. Un estudio sobre corresponsabilidad. Informe ejecutivo*.
- Fivush, R., Brotman, M., Burckner, J. P. y Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3), 233-253.
- García-García, A. M., Lomas, C., Muñiz, B., Valbuena, A., Villaverde, M. J. y Álvarez, M. I. (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar* [Archivo PDF] <https://n9.cl/zmjx6>
- González, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Campo Abierto*, 25(1), 11-29.

- Quintanar, L., Solovieva, Y. y López, A. (2015). Formación de la función mediatizadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en preescolares. *Revista Educação em Questão*, 52(38), 11-35.
- Lluis-Font, J. M. (2002). Personalidad. Esbozo de una teoría integradora. *Psicothema*, 14(4), 693-701.
- Ochoa, D., Parra, M. y García, C. T. (2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 11(27), 119-154.
- Ramos, I. (2009). *Desmontando a Disney. Hacia el cuento coeducativo*. Consejería de educación de la Junta de Andalucía.
- Rebolledo, M. (2009). *Siete rompecuentos para siete noches. Guía didáctica para una Educación No Sexista dirigida a madres y padres*. Dirección General de la Mujer. Vicepresidencia. Gobierno de Cantabria
- Rebollo, M. A. y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_09.pdf)
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. [Tesis doctoral] Universidad de Granada. Facultad de ciencias de la educación. <https://n9.cl/hytmo>
- Sasiain, I. y Mateos, A. (2006). *Contar cuentos cuenta, en femenino y en masculino*. Instituto de la Mujer.
- Suberviola, I. (2018). Autopercepción del profesorado de los Programas de Currículo Adaptado sobre la formación y designación docente de estas aulas. *Investigación en la Escuela*, 94, 63-78.
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter, *Iqual*, 3, 80-93. <http://dx.doi.org/10.6018/iqual.369611>
- Suberviola, I., Fernández-Guerrero, O., Barbed, N. y Juarros, L. (2021). *Guía educativa para la inclusión de la perspectiva de género en docencia e investigación*. Universidad de La Rioja.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992) *Pautas de Observación para el Análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Turin, A. (1996). *Por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Vintro, M. (2008). Sexismo en la literatura infantil. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 217, 21-27.

## CAPÍTULO V

### EL CUENTO: OPORTUNIDAD PEDAGÓGICA PARA LA TRANSMISIÓN DE VALORES COEDUCADORES

María Fernanda Gil Nájera  
*Universidad de La Rioja*  
m-fernanda.gil@unirioja.es

Rosa Ana Alonso Ruiz  
*Universidad de La Rioja*  
rosa-ana.alonso@unirioja.es

Esther García-Zabaleta  
*Universidad de La Rioja*  
esther.garciaz@unirioja.es

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón  
*Universidad de La Rioja*  
m-magdalena.saenz-de-jubera@unirioja.es

SUMARIO: 5.1. Introducción. 5.2. La escuela como espacio de socialización. 5.3. El profesorado como agente social clave. 5.4. El cuento y la igualdad entre géneros. 5.5. Criterios de selección de cuentos coeducativos. 5.6. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

#### 5.1. Introducción

La coeducación responde a un enfoque clave y transversal de igualdad de género, impulsado desde las reformas educativas, para fomentar una igualdad efectiva entre mujeres y hombres. En sintonía con la Agenda 2030, en la que se alberga un Plan de acción, constituido por un conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), supone un desafío mundial actual que aspira a la igualdad entre las personas, la protección y la garantía de prosperidad para lograr un futuro sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015; Gobierno de España, 2018). En concreto, se destaca el quinto objetivo que propone “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. En este objetivo se detalla la relevancia de la igualdad de género, no solo como un derecho humano fundamental, sino que se concibe como uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible que logre la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. Cuestiones que favorecen la consecución, entre otras, de las siguientes metas de

desarrollo sostenible relacionadas con la igualdad de género y la educación (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015; Gobierno de España, 2018):

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.

5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.

5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.

5.b Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres.

5.c Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

Por otra parte, el cuento está destinado a un público en formación, tiene un marcado sentido educativo, que se acentúa por el placer que provoca en los más pequeños. Además, los cuentos enseñan a los niños y niñas cómo es el mundo o cómo se desearía que fuera, y así se convierte en el instrumento ideal para soñar con un mundo mejor y, desde ese sueño, impulsar la transformación social y el desarrollo de la conciencia crítica desde pequeños. Por tanto, es un instrumento literario óptimo para transmitir la igualdad entre géneros a las nuevas generaciones desde las primeras edades, así como para empoderar a todas las mujeres y las niñas (ODS 5).

La RAE define el término coeducar como “Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”.<sup>2</sup> Pero el término va más allá, puesto que supone el desarrollo del conjunto de capacidades de niños y niñas mediante la educación, eliminando estereotipos acerca de las características que se deben tener según el género (Broch y Sanahuja, 2019). Por ello, la coeducación es considerada como una necesidad social, puesto que educa para la igualdad y la autonomía.

Los cuentos propician el acercamiento natural a la literatura infantil como fuente de disfrute, estableciéndose un vínculo emocional y lúdico con los textos literarios. Los sentimientos, las emociones y las actitudes se ponen de manifiesto a través de los relatos que facilitan la socialización, la adquisición de experiencias socio-afectivas y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Correa, 2009; Marín y Sánchez, 2015). Conocer los estados afectivos ayuda a conocer y a utilizar adecuadamente las emociones con la finalidad de enseñar a las niñas y a los niños a alcanzar su desarrollo personal y social (Redondo y García, 2017), llegando a comprender cuestiones relativas a la igualdad de género, entre otros aspectos. La coeducación introduce el principio de igualdad y la no discriminación a las niñas y a los niños en el modelo educativo (Tomé, 2017), que puede servirse de los cuentos como recurso literario y didáctico para fomentarla.

---

<sup>2</sup> <https://dle.rae.es/coeducar?m=form>

## 5.2. La escuela como espacio de socialización

Uno de los pilares de la escuela radica en su papel fundamental en el proceso de socialización, ya que no solo representa un ámbito físico donde se lleva a cabo la educación formal, sino que, en los centros de enseñanza, cada estudiante se integra en nuevos grupos sociales (grupos de iguales o pares). Asimismo, la escuela se entiende como una institución destinada a la preparación para la vida y desempeño adultos, representando al mismo tiempo, una interesante ecología de la vida en sí misma.

Desde este punto de vista, la clase puede concebirse como “un sistema social con características de ser una institución, con roles y expectativas que conforman la conducta de quienes se encuentran inmersos en ella” (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1998, p. 73).

Precisamente, este componente socializador de los centros educativos tiene un papel importante en la transmisión de estereotipos asociados al género. A través de vivencias en los contextos educativos se transfieren valores sociales y se cimienta la identidad sexual (Álvarez, Darretxe y Arandia, 2021; Sánchez Torrejón, 2021).

En este sentido, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación publicada en el BOE de 30 de diciembre de 2020 (LOMLOE) está impregnada de alusiones a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres en todas las etapas educativas. Concretamente, en el preámbulo se reconoce la importancia de adaptar el sistema educativo a lo que de él exigen los tiempos mediante, entre otras cuestiones, la adopción de un enfoque de igualdad de género. Enfoque de igualdad que requiere de la coeducación y que fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. A su vez, en el artículo 1 de la ley de educación se concreta como uno de los principios y fines de la educación “La igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa”.

Además, determina que los centros educativos deberán necesariamente incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas necesarias que favorezcan la formación en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad (Disposición adicional vigesimoquinta).

La escuela es un escenario esencial para la cimentación de unas relaciones equitativas que deben desligarse de los estereotipos forjados por la sociedad sobre lo masculino y lo femenino (Rodríguez Olay et al., 2021). De ahí la importancia de la labor docente en el abordaje crítico y reflexivo de los cuentos, en pro de una escuela y una sociedad coeducativa.

De entre todos los recursos didácticos disponibles para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres, se ha seleccionado el cuento por ser una herramienta flexible que se puede utilizar en diferentes áreas curriculares; además, dispone de un gran potencial para el desarrollo de valores, en general, y del fomento de la igualdad entre mujeres y hombres, en particular (Méndez del Portal, 2017). Muchos de los cuentos a los que los niños y niñas tienen acceso, bien a través de la narración o de la lectura, tienen lugar en el entorno escolar. En este contexto, la escuela actúa como un espacio de socialización y es clave en la transmisión de roles y estereotipos vinculados al género (Álvarez, Darretxe y Arandia, 2021).

### 5.3. El profesorado como agente social clave

Los comportamientos y las actitudes desplegadas por el profesorado cobran especial relevancia en la transmisión de estos valores, siendo un agente clave ante este reto educativo. En este sentido, la literatura científica (Anguita, 2011; Callealta, Donoso y Camuñas, 2020; Darling-Hammond, 2016), así como varios informes educativos de carácter internacional (OCDE, 2005; UNESCO, 2020) señalan la conveniencia de abordar la mejora de la formación del profesorado en materia de género por considerarla insuficiente, desactualizada, de exiguo calado y poco sostenible, máxime cuando gran parte del profesorado se esfuerza por desarrollar acciones que logren construir una auténtica escuela coeducativa (Rodríguez Olay et al., 2021).

Asimismo, la ley de educación refuerza esta idea, y señala en la Disposición adicional vigesimoquinta que las Administraciones educativas incluirán contenidos relativos al fomento de la igualdad entre hombres y mujeres en los programas de formación inicial del profesorado.

Tanto desde la formación inicial como permanente del profesorado se debe dotar de herramientas y recursos a los profesionales de la educación, que les provean de conocimientos, destrezas y actitudes que optimicen su desempeño desde la perspectiva de la igualdad de género a través de la coeducación y el fomento del aprendizaje de la igualdad efectiva de oportunidades entre mujeres y hombres en todas las etapas educativas, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Señalados éstos como principios rectores de la educación en la LOMLOE (2020), que asume así lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Rodríguez Olay et al. (2021), tras realizar un estudio con el alumnado de la Facultad de Profesorado de la Universidad de Oviedo, concluyen que mediante la lectura y el trabajo con textos literarios el alumnado comprobó que tanto en los cuentos tradicionales como modernos aparecen personajes masculinos y femeninos que responden a roles estereotipados de supremacía masculina, y apuntan de nuevo a la necesidad de formar al profesorado en estos temas para que eduquen a un alumnado crítico que cuestione los valores tradicionales, y permita así superar los comportamientos sexistas, reforzando actitudes y comportamientos en niñas y en niños que consoliden el trato igualitario, la libertad de elección de sus trayectorias personales y profesionales, la corresponsabilidad en los encargos laborales y familiares (Álvarez y Cremades, 2005; Ramos, 2006), así como el respeto por las identidades, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad.

En este escenario adquiere especial transcendencia el profesorado como agente social relevante y, en particular, el personal docente en formación, encargado y responsable en el futuro de promover y desarrollar prácticas coeducadoras. La coeducación no debe ser algo puntual, sino que debe de incorporarse en todo el proceso educativo.

Para hacer un análisis explícito de la actividad docente, se han de tener en cuenta los tres tipos de currículum (Castaño, 2013):

- Currículum explícito, que está estructurado de manera consciente y voluntaria y desarrollado según la normativa existente en cada momento.



- Currículum oculto, que serían aquellos elementos que de forma inconsciente se transmiten al alumnado y que influyen en su aprendizaje, y que se constituyen en elementos de transmisión de estereotipos de género. Este no se encuentra escrito, pero tiene tanta fuerza como el currículum explícito.
- Currículum paralelo, constituido por todos aquellos elementos presentes en el entorno próximo familiar y social del alumnado.

El profesorado debe realizar un esfuerzo para analizar y canalizar el currículum oculto para que en sus actuaciones y especialmente, a la hora de leer o narrar cuentos, no se transmitan estereotipos sexistas.

En este sentido, en Castaño (2013) se recoge la visión de Abril (2012)<sup>3</sup> sobre el cuento, al que le otorga una función educativa procedente de sí mismo, ya que dota al alumnado de una serie de beneficios a los que denomina “dones”. Sin embargo, considera que la función didáctica del cuento está mediada por la persona que lo lee o narra, en función del objetivo que persiga.

#### **5.4. El cuento y la igualdad entre géneros**

Ibáñez Sandín (2006) describe el cuento como un relato breve de hechos imaginarios, de carácter sencillo, con finalidad moral o recreativa, que desarrolla la imaginación y despierta la curiosidad. Si se atiende al cuento desde una perspectiva integral se ha de añadir su dimensión didáctica y, en este sentido, ofrece la posibilidad de que los alumnos y las alumnas desarrollen las competencias básicas establecidas a nivel curricular, consigan alcanzar los objetivos establecidos en las distintas áreas de enseñanza y adquieran valores tales como la igualdad, la solidaridad, el respeto o la convivencia.

Los cuentos tradicionales son un valioso y motivador recurso educativo, ya que son un medio para trabajar los contenidos del currículo, así como la educación en valores en las primeras etapas educativas, favoreciendo de este modo el desarrollo integral del menor (Broch y Sanahuja, 2019; González López, 2006; Marín y Sánchez, 2018; Méndez del Portal, 2017; Padial y Sáenz-López, 2013).

Por otro lado, los cuentos además de lúdicos, son motivadores, por lo que fomentan la creatividad, siendo a su vez el primer contacto del infante con su cultura, favoreciendo su adquisición a través de su uso (Padial y Sáenz-López, 2013; Ros García, 2013).

Son numerosos los beneficios de la utilización de los cuentos en las aulas, ya que permiten el abordaje de los aspectos tanto cognitivos como sociales y emocionales del alumnado. Entre ellos (Méndez del Portal, 2017; Padial y Sáenz-López, 2013; Ros García, 2013):

- Favorecen la capacidad de resolución de conflictos y el pensamiento crítico.
- Ayudan al desarrollo emocional.
- Favorecen el desarrollo corporal.
- Educan la sensibilidad.
- Fomentan la competencia lingüística-comunicativa.
- Favorecen la imaginación y la creatividad.

---

<sup>3</sup> <http://abrilpaco.blogspot.com.es/>

- Contribuyen al desarrollo de la lógica elemental infantil y su capacidad simbólica.
- Sirven para entretener y motivar.
- Estimulan las relaciones y el desarrollo de habilidades sociales, favoreciendo de ese modo la competencia social.
- Fomentan la empatía.
- Potencian la atención, la concentración y la memoria.
- Contribuyen a la formación de la conciencia y la comprensión del mundo.
- Favorecen la escucha eficaz.
- Fomentan hábitos de lectura.
- Benefician la relación docente-alumnado.
- Pueden trabajarse de manera interdisciplinar.
- Permiten trabajar de manera integradora los contenidos transversales del currículo de la etapa de Educación Infantil, entre ellos la transmisión de roles y valores como la coeducación.

Desde la perspectiva de género, los cuentos además de tener una función lúdica, recreativa y educativa, pueden ser una valiosa herramienta coeducativa, si como justifica Pérez (2019) se emplean de modo crítico y reflexivo para el análisis de los estereotipos de género. Así, tal y como plantea Castaño (2013, p. 10):

- Ofrecen la posibilidad de transmitir modelos de relación y desarrollo alejados de estereotipos sociales y culturales y poder modificarlos, bien para su reinención o para reflexionar de manera crítica ante ellos.
- Suponen una forma de relación del alumnado, respecto de sus entornos y situaciones, y una forma de enfrentarse a nuevas situaciones y conflictos, extrapolando las resoluciones a su cotidianeidad.
- Fomentan la valoración crítica de actitudes psicoafectivas y específicamente respecto a género, conducentes a la adquisición de valores y la eliminación de estereotipos.

A pesar de ser una herramienta didáctica muy efectiva en materia de coeducación, en ocasiones no se ha utilizado adecuadamente, al no mediar una reflexión previa sobre el tipo de contenidos y valores que un importante número de cuentos tradicionales transmiten (Castaño, 2013), entre ellos, el excesivo protagonismo de personajes masculinos, ejerciendo posiciones de poder y de sobreprotección, con escasa expresión de emociones. A su vez, se muestra un papel más sumiso, dependiente y débil de la figura femenina, con asignación de roles más propios del cuidado del hogar y de los hijos e hijas, y más valoradas por su aspecto físico que por el intelectual. Por tanto, es necesario seleccionar y adaptar el contenido de algunos cuentos para poder atender a los objetivos, contenidos y valores propios de la etapa y del momento actual; es decir, se busca trabajar los cuentos desde una mirada revisada que permita la reflexión sobre los roles de género que se han transmitido, con idea de aportar otros puntos de vista más acordes con el presente, en base a una educación más igualitaria (Goicoechea Gaona, 2021; Rodríguez Olay et al., 2021; Ros García, 2013), así como de favorecer nuevos modelos relacionales entre hombres y mujeres basados en la igualdad, la paz y la justicia (Castaño, 2013). Si no, se corre el riesgo de que los niños y niñas se

comporten en base a la información estereotipada que reciben de algunos cuentos tradicionales, perpetuando de ese modo esquemas de conducta que no fomentan la igualdad.

En este sentido, en la siguiente infografía se recogen una serie de criterios que nos permiten reinventar cuentos, adaptándolos de ese modo a una mirada de género más igualitaria. Para ello, es necesario realizar modificaciones en diferentes elementos del cuento, como los espacios, los personajes, el lenguaje utilizado, las actividades presentadas, así como en el final del mismo.

Figura 1. Criterios de selección de cuentos coeducativos



## 5.5. Criterios de selección de cuentos coeducativos

En general, a la hora de seleccionar cualquier cuento, el profesorado tiene que tener en cuenta una serie de características: han de ser breves, variados, adaptados a la etapa evolutiva de los niños y niñas a las que se dirige, con un lenguaje comprensible y que dinamicen al grupo fomentando su participación (Padiá y Sáenz-López, 2013), por ejemplo, a través de cuentos que contengan diálogos. Asimismo, la elección debe realizarse en base a la consecución de los objetivos que se persiguen y los contenidos que se quieren trabajar. En ocasiones, se pueden crear nuevos cuentos adaptados a las necesidades de cada aula.

En la utilización de los cuentos tradicionales, por lo tanto, no solo se trata de leerlos o narrarlos, sino de saber cómo trabajarlos, ya que como se ha comentado, tienen el potencial de reproducir e influir en la construcción de estereotipos y roles de género de los niños y niñas desde su función social (Díaz y Carrera, 2018; Rodríguez Olay et al., 2021; Sánchez y Sevilla, 2019). Como una respuesta frente a ello, los cuentos tradicionales se pueden convertir en un buen recurso para trabajar la coeducación, y conseguir educar a las niñas y niños desde una perspectiva más inclusiva e igualitaria (Broch y Sanahuja, 2019), aunque también resulta fundamental determinar los criterios de selección de cuentos infantiles desde el enfoque de la igualdad de género (Ames, 2022).

En este apartado se aportan una serie de criterios de selección de cuentos con la intención de ofrecer al profesorado herramientas que les permitan seleccionar, analizar, aprender a detectar y a eliminar el sesgo sexista, y trabajar con cuentos desde la perspectiva de género, como instrumentos para coeducar desde la infancia.

Ha de tenerse en cuenta en este análisis la relevancia que tiene el currículum oculto atendiendo a dos vertientes: por una parte, el fondo, que haría referencia al argumento y la forma en que está narrado, y, por otro lado, de la persona que va a transmitir ese cuento.

No se pretende realizar un análisis exhaustivo de cada uno de los cuentos, sino disponer de un instrumento que nos ayude a tomar decisiones apropiadas ante un cuento determinado, si es adecuado o no para contarlo en el aula, si se relata tal como está, o se aborda alguna modificación para transformarlo en un cuento coeducativo.

Tras una preparación previa de los cuentos a trabajar y la lectura de estos, se pueden proponer una serie de actividades que permita al alumnado trabajar y reflexionar sobre los diferentes roles y los estereotipos de género, buscando el aprendizaje e interiorización de principios igualitarios.

En este sentido, Castaño (2013) ofrece una serie de indicaciones, coherentes con la coeducación, a tener en cuenta en la literatura infantil:

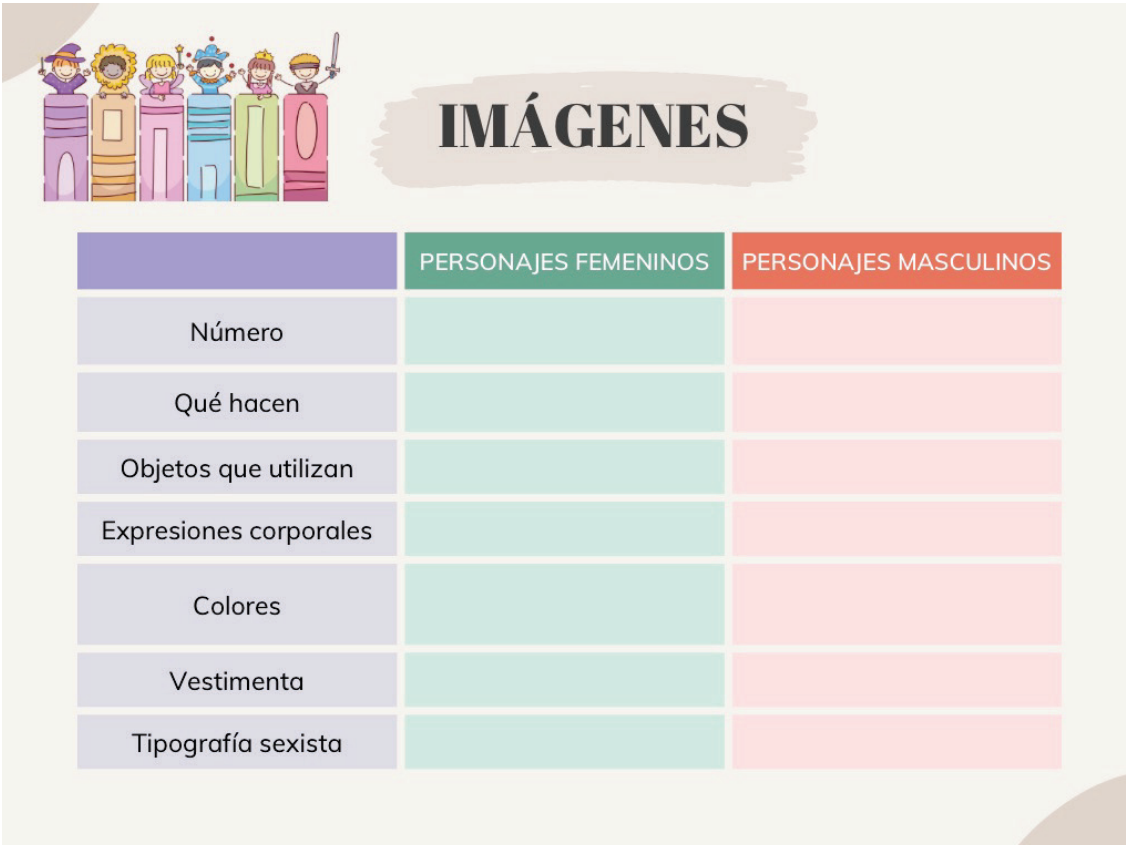
- Equilibrio en el número y presencia de personajes masculinos y femeninos.
- Equilibrio en los papeles desempeñados por los protagonistas.
- Compensación en la asignación de actividades a ambos sexos.
- Igualdad en cuanto a sentimientos y elementos emocionales.
- Asignación de colores a las ilustraciones.
- Énfasis en las características físicas estereotipadas.
- Asignación estereotipada de objetivos cotidianos a los personajes.
- Uso de lenguaje sexista.
- Argumentos que destacan la igualdad o fomentan el análisis crítico de la misma.

Tras realizar una revisión de la literatura científica, se asumen como óptimas las recomendaciones para la detección y selección de cuentos y lecturas infantiles y juveniles no sexistas desarrolladas por la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía (2006)<sup>4</sup>, y se completa la propuesta con una serie de ítems que pueden ayudar en la práctica docente en la utilización del cuento como herramienta pedagógica:

**1. El título del cuento.** En este primer apartado se ha de cuestionar si el título se refiere a un hombre o una mujer, qué calificativos utiliza para presentar la historia, si estos son estereotipados, etc.

**2.- El texto y las ilustraciones.** En este punto se tendrán en cuenta las particularidades relacionadas con el aspecto visual del cuento, y se podrían analizar entre otras las siguientes cuestiones: cuántos hombres y mujeres aparecen, cómo se reflejan unas y otros, qué modelos de belleza transmiten, si éstos son saludables o no, la vinculación de colores y vestimenta estereotipadas, expresiones corporales, escenas, tipografías sexistas, etc.

Figura 2. Roles de los personajes en las imágenes



	PERSONAJES FEMENINOS	PERSONAJES MASCULINOS
Número		
Qué hacen		
Objetos que utilizan		
Expresiones corporales		
Colores		
Vestimenta		
Tipografía sexista		

<sup>4</sup> [https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2006/23243\\_cuaderno.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2006/23243_cuaderno.pdf)

**3.- Personajes y papeles asignados a cada personaje.** En esta sección se realizará un análisis del número de personajes masculinos y femeninos que aparecen en la historia, si es equilibrado, quién asume el protagonismo de la historia, y, en caso de que no aparezcan mujeres en el cuento, pensar si esta ausencia está justificada o se hace referencia a ellas. Además, cabe cuestionarse si el protagonismo es masculino, femenino o es compartido, quiénes son los héroes o heroínas y si este está jerarquizado.

Figura 3. Roles de los personajes en los textos



The infographic features a title 'PERSONAJES Y PAPELES ASIGNADOS' in bold black letters on a light brown background. To the right is an illustration of three children (two girls and one boy) standing on an open book, with a castle on top of the book. Below the title is a table with three columns: 'PERSONAJES FEMENINOS' (green header), 'PERSONAJES MASCULINOS' (red header), and a blank column for the category. The rows of the table are: 'Número de personajes', 'Protagonista', 'Jerarquización', 'Profesiones', 'Relaciones', 'Colaboración', 'Subordinación', 'Actividades', and 'Quién cuida'.

	PERSONAJES FEMENINOS	PERSONAJES MASCULINOS
Número de personajes		
Protagonista		
Jerarquización		
Profesiones		
Relaciones		
Colaboración		
Subordinación		
Actividades		
Quién cuida		

Asimismo, cabe preguntarse por las profesiones que desempeñan unos y otras, y si las mujeres o niñas pueden tomar decisiones de manera autónoma. También observar el tipo de relaciones entre los diversos personajes, si estos colaboran entre sí, si la figura femenina aparece subordinada a la figura masculina, en qué situaciones se da esta subordinación y si esta tiene que ver con los estereotipos masculinos y femeninos, donde los personajes femeninos aparecen de forma pasiva, esperando a ser rescatadas, y, por el contrario, los masculinos adoptan un rol más activo tomando la iniciativa o son héroes valientes que salvan el mundo.

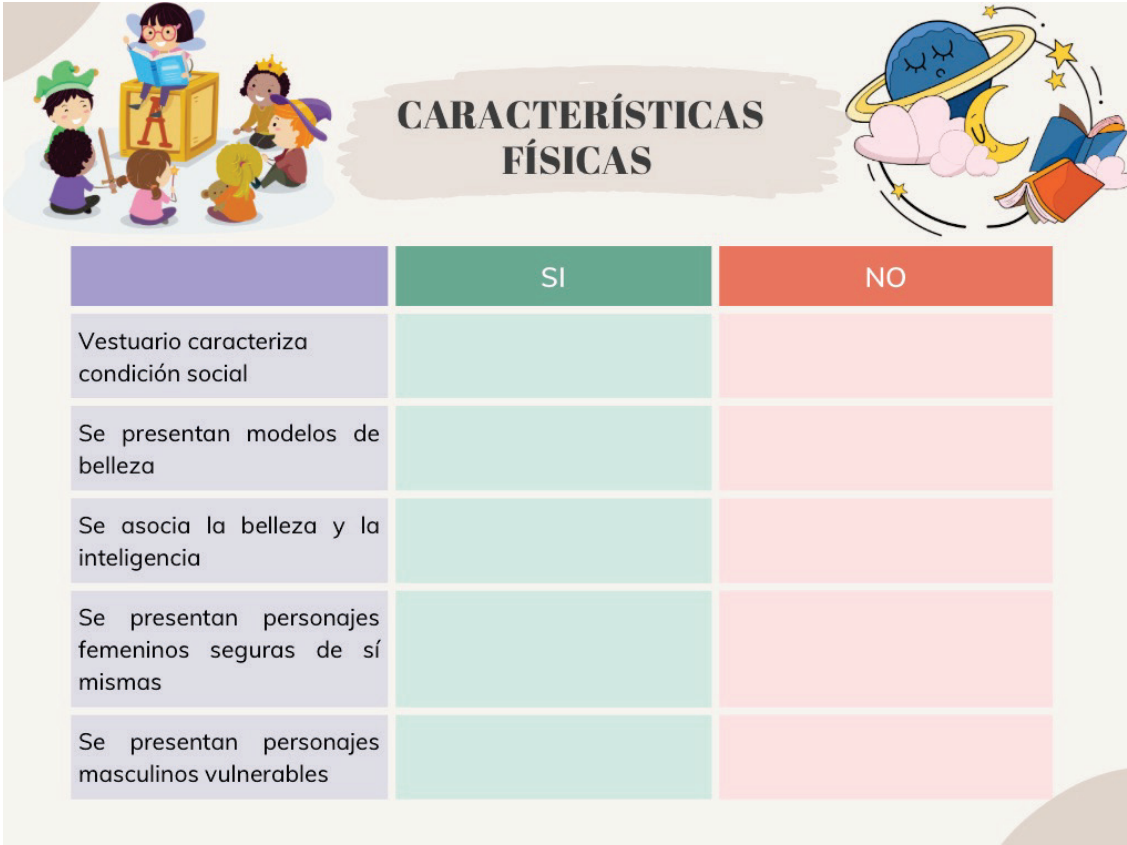
En las tareas cotidianas que asumen, los personajes femeninos casi siempre están en la esfera privada y suelen ocuparse de las tareas del hogar y el cuidado de las demás personas; por el contrario, los personajes masculinos casi siempre dominan el ámbito público y sus tareas suelen estar relacionadas con la búsqueda del poder y el éxito, o bien, con profesiones de prestigio.

En relación con la participación en las actividades de ocio y tiempo libre, se ha de comprobar a qué se dedican las mujeres y los hombres.

En general, se ha de analizar el papel de cada sexo desempeñado en los distintos espacios de relación (convivencia en el hogar, escolar, profesional, participación social y política).

**4.- Características físicas con las que se describe a cada personaje.** Este punto se centrará en realizar un análisis para conocer a qué modelos de belleza o modelos físicos responden los personajes masculinos y los femeninos, qué tipo de ropa llevan unas y otros, y porqué, es decir, la presencia otorgada a los personajes masculinos y femeninos en función de su apariencia o aspecto físico, y también en qué medida esta determina sus valores morales (bueno o malo). Así, las niñas aparecen generalmente como bonitas, dulces, delicadas, ingenuas, intuitivas, intelectualmente torpes, y los niños y hombres como fuertes, valientes, astutos, agresivos, ambiciosos e incapaces de expresar sus sentimientos o mostrar su sensibilidad. Se puede comprobar que, en muchos de los cuentos, las niñas que son representadas como valientes suelen ser feas o tener algún defecto, y los niños que demuestran su vulnerabilidad son ridiculizados.

Figura 4. Características físicas de los personajes



	SI	NO
Vestuario caracteriza condición social		
Se presentan modelos de belleza		
Se asocia la belleza y la inteligencia		
Se presentan personajes femeninos seguras de sí mismas		
Se presentan personajes masculinos vulnerables		

**5.- Características emocionales y psicológicas de cada personaje.** Respecto a los atributos afectivos, se pueden analizar si los personajes femeninos en general son caracterizados en función de su pasividad y sumisión con respecto a los personajes masculinos con los que se relacionan. Si a las mujeres se las describe y caracteriza como

sensibles, afectivas, emocionales, tiernas o con otros adjetivos vinculados con el ámbito de las emociones, y los personajes masculinos, sean o no protagonistas de la historia, no muestran sus emociones. Así, se aprecia en muchas ocasiones que los personajes femeninos adoptan una actitud temerosa y que, a los masculinos, se les describe como seguros de sí mismos, valientes, atrevidos y salvadores.

Figura 5. Características emocionales y psicológicas de los personajes



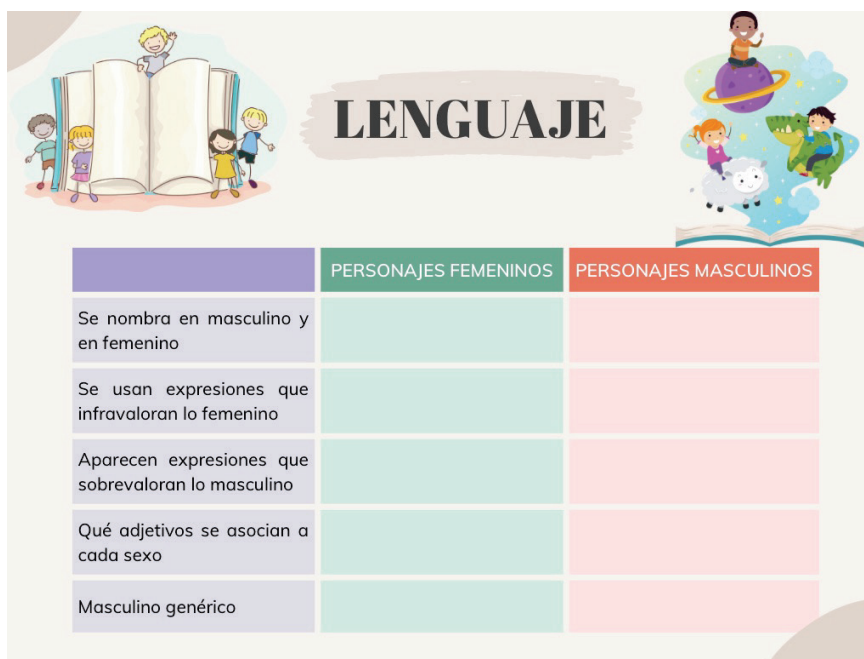
	PERSONAJES FEMENINOS	PERSONAJES MASCULINOS
Características emocionales y psicológicas		
Reflejan estados de ánimo		
Compiten		
Se describen relaciones de confianza y respeto mutuo		
Inteligencia y sabiduría		
Ejercen la fuerza		
Muestran sus sentimientos		
Otros		

Importante descubrir cómo solucionan los conflictos los personajes masculinos y los femeninos, si existen diferencias y quiénes son los responsables de resolver las situaciones, así como quién asume el rol de víctima en las situaciones que se suceden en la historia.

**6.- Uso del lenguaje.** El lenguaje inclusivo es un factor fundamental para definir un cuento como coeducativo o no. Siempre que sea posible se ha de evitar utilizar por defecto el masculino genérico en vez de términos que engloben a ambos sexos. Así, se debería analizar si se nombra en masculino y en femenino, si se usan expresiones que infravaloran lo femenino o aparecen expresiones que sobrevaloran lo masculino, también qué adjetivos se asocian a cada sexo (para las mujeres todo lo relacionado con el ámbito del cuidado, y para los hombres todo lo relacionado con lo público y la toma de decisiones).



Figura 6. Lenguaje inclusivo/no inclusivo



	PERSONAJES FEMENINOS	PERSONAJES MASCULINOS
Se nombra en masculino y en femenino		
Se usan expresiones que infravaloran lo femenino		
Aparecen expresiones que sobrevaloran lo masculino		
Qué adjetivos se asocian a cada sexo		
Masculino genérico		

**7.- Valores que transmiten.** Este apartado es fundamental, ya que va a consolidar los valores que el cuento quiere transmitir. Aquí puede cuestionarse si son aquellos que ayudan a construir un mundo mejor, si fomentan tanto en ellos como en ellas actitudes de cooperación, no violencia, resolución pacífica de conflictos, cuidado de personas, responsabilidad, compromiso, independencia y autonomía, respeto mutuo, vivir abiertamente las emociones, capacidad de empatía y asertividad, así como la participación en la toma de decisiones, etc. O, si, por el contrario, fomentan la competitividad y la agresividad, o se infravaloran los comportamientos femeninos.

Figura 7. Valores



Qué valores enseña el cuento	
El final feliz o infeliz depende del aspecto físico del chico o la chica	
Acaba con una moraleja o con una reflexión	
Otros	

## 5.6. Conclusiones

Es una realidad constatada a lo largo del tiempo la consideración del cuento como un poderoso instrumento pedagógico en las aulas, sobre todo en las primeras etapas. La presencia de cuentos se erige como una constante y un continuo en las escuelas, otorgándoles un lugar privilegiado. Los cuentos resultan piezas fundamentales del complejo engranaje de la escuela y al utilizarlos como estrategias pedagógicas acompañan a los niños y niñas en la generación de nuevos saberes, así como a pensar, a sentir, a construir y a comprender el mundo (Agudelo, 2016; Correa, 2009; Marín y Sánchez, 2015; Redondo y García, 2017).

Asimismo, se ha constatado la importancia de trabajar en los centros educativos la literatura infantil de manera reflexiva y crítica para fomentar un correcto desarrollo tanto socio-emocional como identitario del alumnado, así como unas nuevas relaciones de género más igualitarias. En el caso que nos ocupa, el cuento genera nuevas y variadas posibilidades para ampliar la creatividad, cultivar la escucha, así como el respeto (Méndez del Portal, 2017; Padial y Sáenz-López, 2013; Ros García, 2013), dado que el cuento se ha consolidado como una herramienta didáctica muy efectiva en materia de coeducación (Castaño, 2013; Gil Nájera y Goicoechea Gaona, 2021; Pérez, 2019). La educación es una potente herramienta de cambio social, por lo que desde las aulas podemos abordar el tema de la perspectiva de género de una manera lúdica y motivante, a través del cuento. El trabajo con cuentos en las primeras edades contribuye a la formación del pensamiento crítico del individuo ya que, además de interpretar un mensaje determinado, se crea un espacio para la expresión del lenguaje, para la reflexión, para la formulación de juicios y preguntas que ponga en relación sus vivencias, sus emociones y sus conocimientos adquiridos, pudiendo pasar a un nivel de comprensión más profundo, convirtiéndose en lector crítico con libertad de pensamiento y de criterio, que estimule el pensamiento autónomo y la reflexión crítica ante una obra literaria (Rodríguez Olay et al., 2021; Ros García, 2013).

Todo ello, se asienta en la necesidad de formar al profesorado en la competencia necesaria para conocer las obras literarias y se transforme en lector, que transite un camino de lectura para en el futuro poder aplicar criterios que prioricen una selección adecuada y con criterio de los cuentos a utilizar en su tarea (Rodríguez Olay et al., 2021). Desde el contacto con la literatura y gracias a la constancia, la dedicación y la inversión de tiempo, cada docente, como agente social relevante y sensibilizado ante los estereotipos, será capaz de transformarlos en potenciales, podrá seleccionar, aconsejar o ser guía para su alumnado, siendo generador de propuestas enfocadas en promover y desarrollar prácticas coeducadoras.

En síntesis, resultaría de interés que el profesorado esté formado en la lectura, la discusión y la interpretación de relatos literarios, para poder disponer de criterios de selección de cuentos coeducativos que ayuden a la construcción de un mundo igualitario, pacífico, próspero y sostenible.

## Referencias Bibliográficas

Agudelo, J. F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*. Fondo Editorial Luis Amigó.

- Álvarez, C. y Cremades, M. A. (2005). *Material didáctico para el profesorado, familias y ámbito municipal sobre la conciliación de la vida laboral y personal*. Consejería de Empleo y Mujer. Dirección General de la Mujer. Comunidad de Madrid.
- Álvarez, M., Darretxe, L. y Arandia, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista de estilos de aprendizaje*, 14, 62-74.
- Ames, N. J. (2022). *Criterios de Selección de Cuentos Infantiles desde un Enfoque de Género*. Tesis doctoral.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 43-51.
- Asamblea General de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Broch, D. y Sanahuja, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de «La Cenicienta» desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 169-182.
- Callealta, L., Donoso, M. y Camuñas, N. (2020). Identidad profesional docente: la influencia de las competencias y la formación inicial de los aspirantes a profesores de Educación Secundaria. *Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 84-98. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1880>
- Castaño, A. M. (2013). *El alma de los cuentos. Los cuentos como generadores de actitudes y comportamientos igualitarios*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Correa, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 44, 89-98.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- Díaz, M. y Carrera, M.V. (2018). Érase una vez... el cuento como agente de socialización diferencial de género. En X. M. Cid et al. *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)*, pp. 575-589. Universidad de Santiago de Compostela, CEESG/NEG.
- Gil Nájera, M.F. y Goicoechea Gaona, M.A. (2021). Coeducando: Contando cuentos para la Igualdad. En M.A. Valdemoros y R.A. Alonso (coords.), *Experiencias intergeneracionales digitalizadas. Acciones innovadoras de Aprendizaje-Servicio*. Universidad de La Rioja.
- Gobierno de España (2018). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*.
- González López, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Campo Abierto*, 25(1), 11-29.
- Ibáñez Sandín, C. (2006). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*, Muralla.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2006.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004.

- Marín, V. y Sánchez, C. (2018). El aprendizaje de valores a través de los cuentos en educación infantil. *Enseñanza & Teaching*, 36, 1, 179-197.
- Méndez del Portal, R. (2017). El valor del cuento como recurso didáctico. *Educación*, 23, 41-44. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1167>
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. <https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
- Padial, R. y Sáenz-López, P. (2013). Los cuentos populares/tradicionales en educación infantil. Una propuesta a través del juego. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 32-47. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i2.2375>
- Pérez, M.D. (2019). Los cuentos infantiles como recurso coeducativo. En E.M. Moreno (ed.), *Pioneras, escritoras y creadoras del siglo XX* (pp. 63-78). Universidad Autónoma de Madrid.
- Ramos, C. (2006). *Vivir los cuentos: guía para contar cuentos*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022.
- Redondo, F. y García, G. (2017). Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: proyecto dirigido al alumnado de Primaria y con Dificultades Específicas de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3), 91-101.
- Rodríguez Olay L., García-Sampedro, M. y Miranda Morais, M. (2021). La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género. Proyecto de innovación para la formación del profesorado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), 87-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13623>
- Ros García, E. (2012/2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 329-350.
- Ruiz, C; Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 69-83). Pirámide.
- Sánchez Torrejón, B. (2021). Los príncipes azules destiñen: nuevas masculinidades igualitarias a través de cuentos coeducativos. *Aula de Encuentro*, 23(2), 70-93. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.5694>
- Sánchez, C. M. y Sevilla, S. (2019). El cuento en lengua materna como elemento facilitador. *Aula de Encuentro*, 21(2), 59-78. <https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.3>
- Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos educativos en las escuelas. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116. <http://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- UNESCO (2020). *Inclusión y educación: Todos y Todas sin excepción. Informe de Seguimiento de la Educación del Mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

## **CAPÍTULO VI**

### **CON MUCHO CUENTO...**

María Ángeles Goicoechea Gaona  
*Universidad de La Rioja*  
angeles.goicoechea@unirioja.es

María Ángeles Valdemoros San Emeterio  
*Universidad de La Rioja*  
maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

SUMARIO: 6.1. Punto de partida. 6.2. Objetivos. 6.3. Fases de la experiencia. 6.4. Selección de cuentos. 6.5. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

#### **6.1. Punto de partida**

Se trata de una iniciativa diseñada e implementada en la asignatura de Educación para la Convivencia, que se imparte en 2º curso de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de La Rioja. Las profesoras encargadas de poner en práctica la iniciativa son Iratxe Suberviola, M<sup>a</sup> Fernanda Gil, M<sup>a</sup> Ángeles Goicoechea y M<sup>a</sup> Ángeles Valdemoros.

Con ella se pretende generar recursos que vinculen el currículo con la realidad, que posibiliten al alumnado universitario un aprendizaje genuino desde la interdisciplinariedad, mediante el uso de nuevos lenguajes, así como la implicación de las familias y de toda la comunidad educativa, desde el paradigma del Aprendizaje-Servicio (ApS). Los detalles de esta experiencia pueden consultarse en Goicoechea *et al.* (2022).

#### **6.2. Objetivos**

El objetivo general es reconocer y valorar la importancia de la diversidad, promover valores y prevenir contravalores, utilizando el cuento como recurso pedagógico en el marco de las relaciones intergeneracionales. Este objetivo general se traduce en los siguientes objetivos específicos:

- Reflexionar en torno a los valores y contravalores que manifiesta la literatura infantil.
- Desarrollar la creatividad para fomentar valores inclusivos mediante la creación de cuentos para la educación de valores inclusivos, utilizando diferentes soportes.

- Fomentar las relaciones intergeneracionales, implicando a padres, madres, abuelos y abuelas en la formación y reflexión iniciada en los centros escolares.
- Reconocer y valorar los conocimientos, experiencias y valores de las personas mayores.
- Favorecer en los y las docentes en formación procesos de autoevaluación y coevaluación.

### 6.3. Fases de la experiencia

Las fases para el desarrollo de la experiencia han sido las siguientes:

- I. Diseño del proyecto. Intervienen cuatro profesoras implicadas en la asignatura de Educación para la Convivencia.
- II. Presentación del proyecto en las tres aulas de la asignatura de Educación para la Convivencia para informar al alumnado, motivarle y valorar su predisposición. Para ello se difundió una infografía a través del aula virtual (figuras 1 y 2).

Figura 1. Cartel del concurso de cuentos coeducativos

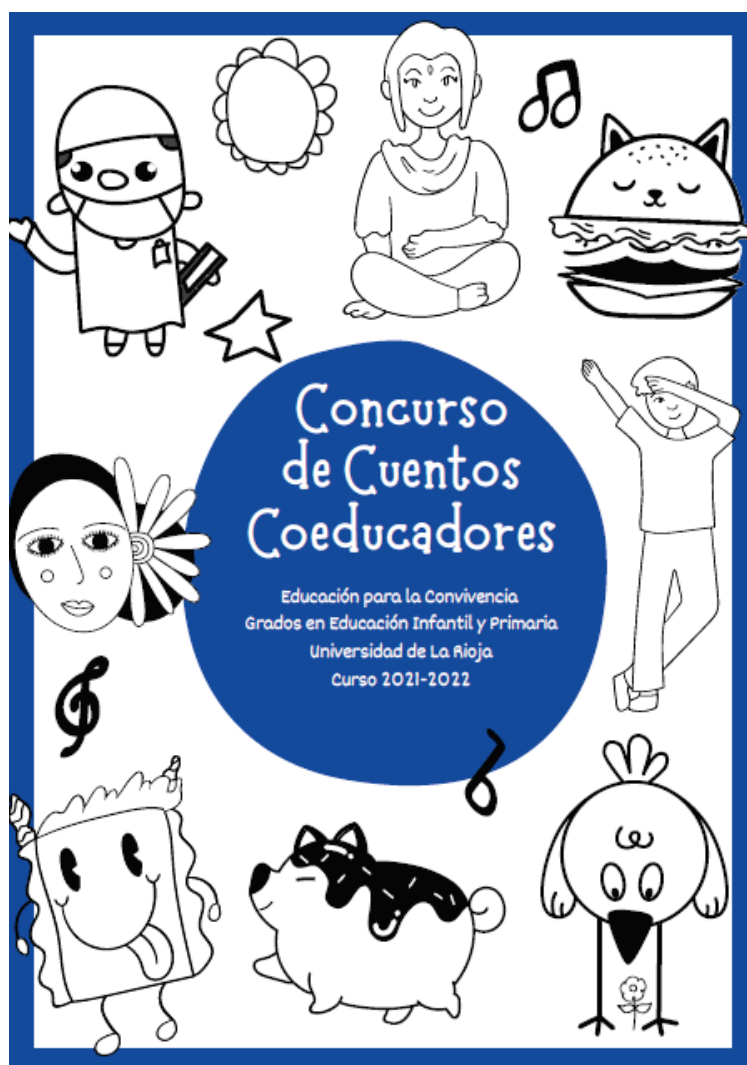


Figura 2. Bases del concurso de cuentos coeducativos

**BASES DEL CONCURSO**

- 1.** Participará todo el alumnado de la asignatura de Educación para la Convivencia, de los Grados en Educación Infantil y Primaria. La actividad formará parte de las prácticas de grupo reducido.
- 2.** El cuento coeducador se elaborará en grupos de trabajo de 4-5 personas, establecidos en los grupos reducidos.
- 3.** Cada grupo seleccionará un cuento narrado por un abuelo o abuela. Puede tratarse de cuentos conocidos ya publicados o de historias narradas por una persona mayor que no sean populares.
- 4.** El grupo volverá a narrar el cuento, asegurando un relato coeducador. Recordad que coeducar no es pretender que niñas y niños hagan las mismas cosas, sino facilitar que ellas y ellos experimenten diversidad de juegos y situaciones que les ayuden a elegir aquello que desean y con lo que se sienten mejor, posibilitándoles desarrollar su singularidad, respetando y apreciando los cuantiosos modos de ser niña o niño. Para ello es importante tener en cuenta que (Minguez et al., 2011):
  - Es necesario ofrecer a niñas y niños modelos diversos de ser hombre o ser mujer en la sociedad actual, que lejos de clasificar a unas y otros en roles establecidos, contribuya a descubrir protagonistas muy diversos de ambos sexos, que ofrecen recursos únicos que les ayudan a dirigir su destino.
  - Las acciones de las y los protagonistas han de fomentar una cultura de paz y convivencia entre los sexos.
  - En los cuentos coeducativos el objetivo final es, la mayoría de las veces, atreverse a disfrutar con lo que es diferente y a descubrir cuestiones de nosotros y nosotras que antes desconocíamos.
  - Es fundamental ofrecer historias que expresen situaciones cotidianas que tengan capacidad de ser transformadas brindando diferentes alternativas.
- 5.** Cada grupo presentará su relato en dos formatos. El primero, obligatorio para todos los grupos, en un documento de word. Además, en un segundo formato que será libre: audiolibro, powerpoint narrado, cartas, teatro, vídeo, papel, dados, piedras, marionetas, murales de tela y velcro, etc.
- 6.** En cada grupo reducido se seleccionará el cuento coeducativo ganador. Se hará por votación de todo el alumnado de ese grupo. Se contará en total con 8 relatos finalistas, de los que un jurado (formado por 3 estudiantes y 2 profesoras) seleccionará 3 cuentos, que serán premiados.

- III. Desarrollo del proyecto en las aulas. Primero de manera individual cada estudiante buscó relatos e historias entre sus allegados mayores. Luego, cada grupo de trabajo seleccionó una historia o cuento para, a continuación, crear un nuevo cuento coeducativo o inclusivo.
- IV. Los cuentos realizados por el alumnado de Grado de Educación Infantil y Primaria irán destinados al alumnado de estas etapas educativas, por lo que también se les solicitó realizar actividades complementarias al cuento para que el alumnado pudiera interiorizar mejor los contenidos coeducativos e inclusivos propuestos.
- V. Evaluación. Una primera fase se realizó dentro de cada grupo/clase (una en el Grado en Educación Infantil y dos en el Grado en Educación Primaria) para seleccionar los cuentos ganadores. Aquí el propio alumnado seleccionó 8 cuentos finalistas, realizando la autoevaluación y coevaluación mediante rúbricas facilitadas por las profesoras (Figuras 3 y 4). En un segundo momento, a partir de esos 8 cuentos, un jurado compuesto por tres miembros del Equipo de Convivencia del Servicio de Diversidad, Convivencia y Participación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja, dos profesoras universitarias que imparten la asignatura de Educación para la Convivencia y una alumna de esta asignatura, valoraron y

seleccionaron a partir de criterios estéticos, de contenido y de redacción los tres mejores relatos. Después, los cuentos seleccionados enviaron su material en formato texto, audiovisual y/o ilustrado.

Figura 3. Rúbrica para la autoevaluación. Fuente: Goicoechea et al. (2022)

RÚBRICA PARA EVALUAR EL CUENTO COEDUCATIVO. Educación para la convivencia. Curso 2021/2022		
Datos que identifican el trabajo evaluado:		
Agente evaluador (autoevaluación):		
NIVEL DE CALIDAD DEL TRABAJO DE MI GRUPO		
EXCELENTE (cumple todos los criterios)	ADECUADO	INSUFICIENTE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todas las personas integrantes del grupo han recogido cuentos y/o relatos de personas mayores que nos han aportado ideas para hacer nuestro cuento.</li> <li>2. Todas las personas integrantes del grupo han colaborado en la creación de la historia.</li> <li>3. Todas las personas integrantes del grupo han participado en la ilustración y recreación.</li> <li>4. El grupo ha decidido de forma consensuada cómo y quiénes presentan el cuento.</li> <li>5. El resultado de este trabajo es satisfactorio en contenido y formato.</li> </ol>	Presenta correctamente más de 3 criterios	No llega a presentar correctamente 3 de los 5 criterios
OBSERVACIONES:		
CALIFICACIÓN NUMÉRICA (de 1 a 10):		

Figura 4. Rúbrica para la coevaluación. Fuente: Goicoechea et al. (2022)

RÚBRICA PARA EVALUAR EL CUENTO COEDUCATIVO. Educación para la convivencia. Curso 2021/2022		
Datos que identifican el cuento evaluado:		
Agente evaluador: (coevaluación)		
EXCELENTE (cumple todos los criterios)	ADECUADO	INSUFICIENTE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El cuento está realizado con procesador de textos Word y otro formato de presentación.</li> <li>2. La presentación es atractiva y recoge de forma clara la estructura del cuento.</li> <li>3. El cuento es original y resulta motivante.</li> <li>4. Se ofrecen modelos diversos de ser niño o niña/macho o hembra.</li> <li>5. El contenido del cuento ofrece posibilidades para cuestionar los estereotipos de género y el sexismo.</li> <li>6. El cuento expresa situaciones de la vida cotidiana y/o de la experiencia de la infancia.</li> <li>7. Se ofrece una visión positiva de la convivencia proponiendo modelos pacíficos y de resolución de conflictos.</li> <li>8. Las imágenes que acompañan el relato ofrecen diversidad (personajes, contextos, colores, etc. no estereotipados).</li> <li>9. Existe un equilibrio entre el contenido que se quiere transmitir y la magia, misterio, etc. de los cuentos.</li> </ol>	Presenta correctamente más de 6 criterios	No llega a presentar correctamente 6 de los 9 criterios
OBSERVACIONES:		
CALIFICACIÓN NUMÉRICA (de 1 a 10):		



Los autores y autoras de los cuentos ganadores fueron premiados con un diploma, así como con material vinculado a la coeducación, la convivencia positiva y la inclusión. Dicho material fue donado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Rioja, la Consejería de Educación Cultura, Deporte y Juventud del Gobierno de La Rioja, los Sindicatos STAR, UGT y CCOO, y el Grupo de Investigación DESAFÍO de la Universidad de La Rioja.

Entregó los premios el Consejero de Educación Cultura, Deporte y Juventud del Gobierno de La Rioja, D. Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela Nájera, tras impartir una conferencia (Figura 5) en el Aula Magna de la Universidad de La Rioja, que sirvió para que el alumnado afianzara los contenidos de la asignatura y culminar esta experiencia. La finalidad de este proyecto no fue nunca la competición, pero utilizó el formato de concurso para incentivar y reconocer el trabajo bien hecho.

Figura 5. Cartel anunciador entrega de premios



## 6.4. Selección de cuentos

Se mostrarán, a continuación en el anexo, tanto los cuentos ganadores como los finalistas de cada uno de los grupos participantes, diferenciando su pertenencia al Grado en Educación Infantil o Primaria, dado que los colectivos de destino tienen características muy diferentes.

Los cuentos se han presentado respetando el trabajo realizado por el alumnado, aun siendo conscientes de que no siempre cumplen los criterios de lenguaje deseables en un cuento coeducativo. Este alumnado está en proceso de aprendizaje, por lo que no se puede pedir que tengan interiorizadas todas las indicaciones que las profesoras han dado en el desarrollo de las clases.

## 6.5. Conclusiones

Esta iniciativa se ha desarrollado en las clases prácticas de la asignatura de Educación para la convivencia, en la que se proponen actividades que suponen la aplicación de contenidos explicados en las clases teóricas. En este caso, cada grupo de estudiantes ha respondido de forma positiva implicándose en el diseño de un cuento coeducativo.

Esta experiencia se inspira en el Aprendizaje-Servicio ya que, por un lado, detecta una necesidad socioeducativa que pone el foco, primero, en el colectivo de mayores y las dificultades comunicativas y afectivas que, por distintas circunstancias, experimentan con sus seres queridos de menor edad; y segundo, en las consecuencias derivadas de los estereotipos y prejuicios de género transmitidos en muchos de los cuentos infantiles tradicionales para el desarrollo de la personalidad y la socialización de la población infantil. Por otra parte, se atiende al segundo pilar que sustenta esta filosofía pedagógica, dando respuesta al trabajo de contenidos propios de la asignatura de Educación para la convivencia entre el estudiantado universitario: educación en valores, inclusión, diversidad, coeducación y relaciones intergeneracionales, entre otros. Finalmente, se ofrece un servicio, cubriendo necesidades socioafectivas en el colectivo de mayores, favoreciendo el coaprendizaje intergeneracional y la reflexión crítica, contribuyendo, así, al desarrollo personal y social.

Teniendo en cuenta que este proyecto se ha desarrollado en una clase de segundo curso y que el tiempo dedicado al mismo ha sido limitado, los resultados obtenidos son positivos, porque sirven para introducir al alumnado en los temas de coeducación a través de un proyecto de ApS sobre los que podrán profundizar en los siguientes cursos del grado. Además, como se ha puesto de manifiesto en Goicoechea et al. (2022) esta temática ha resultado motivante al tiempo que ha incrementado los conocimientos en torno a la coeducación y a la educación intergeneracional e intercultural.

Además, como reflexión final, es necesario matizar que las profesoras han asumido el diseño y redacción de este libro con la finalidad de recoger el material didáctico y generar la posibilidad de continuar profundizando en las temáticas trabajadas. Es decir, no se trata de un proyecto cerrado, sino en proceso de construcción.

## Referencias Bibliográficas

Goicoechea, M.A., Gil, M.F., Suberviola, I. y Valdemoros, M.A. (2022). Evaluación de una experiencia intergeneracional a través de cuentos coeducadores. En M.A. Valdemoros y R.A. Alonso (coords.), *Aprendizaje-Servicio en clave intergeneracional* (pp. 167-179). Thomson Reuters Aranzadi.

## ANEXO

### SELECCIÓN DE CUENTOS

- *Más allá del estanque*  
Beatriz Pascual, Amanda Pascual, Alex Pujades, Cleofé Sodupe y Maialen Sologuren
- *Los tres mellizos*  
Eva Jiménez, Laura Jiménez, Sara López y Paula Martínez
- *El ratoncito presumido*  
Rocío Rubio, Mónica Ridruejo, José María Sáenz, Laura Sáenz, Cristina Sainz, Laura Tobías y Marta Tobías
- *Igualdad de sabores*  
Alba Fernández, Laura Garrido, Sandra Granados y Alexandra Ana María Ion
- *Las aventuras de Felisa*  
Miguel Ochoa, Raquel Martínez, Oier Pérez y Adrián Zuazo
- *El duende del castaño*  
María Pérez, Miriam Martínez, Inés Weijters, Naiara Rodríguez y Alba Moral
- *Leire y la casita de Blancanieves*  
Sara Arranz, Paula Cárcamo, Sara Fernández y Paula López
- *Las niñas también leen*  
Leyre Garde, Sara Hernando, Beatriz López e Irene Lorente



## MÁS ALLÁ DEL ESTANQUE

*Beatriz Pascual, Amanda Pascual, Alex Pujades, Cleofé Sodupe y  
Maialen Sologuren*

*Grado en Educación Primaria*

*Érase una vez en un estanque muy lejano, donde vivía una familia de patitos. En esta familia vivían una mamá pato y sus cinco patitos, los cuatro patitos mayores nacieron a la vez, y Enzo, el más pequeño de todos, fue adoptado poco después.*

*Los cuatro patitos mayores se criaron solos con su mamá, porque su papá se marchó un día y no volvió. El patito Enzo se unió a la familia meses después cuando lo encontraron solo al inicio del verano en la orilla del estanque.*

*Durante el verano Enzo no fue muy bien acogido en la familia. Los hermanos mayores se portaban mal con él porque Enzo era diferente. Enzo era un patito amarillo, con gafas e iba en silla de ruedas porque nació sin una patita.*

*Enzo tenía muchas ganas de que acabara el verano para ir a clase y hacer amigos nuevos. Solo podía jugar y estar con su mamá, porque sentía que sus hermanos no querían pasar tiempo con él.*

*El primer día de cole, Enzo se levantó muy contento y emocionado. Al entrar a clase Enzo estaba muy sorprendido al ver tantos patitos juntos. Esta ilusión le duró poco cuando vio a sus cuatro hermanos sentados al fondo de la clase.*

*Al momento entró el profesor y todos se sentaron en sus pupitres.*



- ¡Buenos días patitos! Hoy es el primer día de cole y vamos a presentarnos. Yo me llamo Gustavo y voy a ser vuestro profe durante este año -dijo el profesor.

- ¡TOC TOC TOC! -interrumpieron la clase-.

De repente, apareció por la puerta Adrián, el patito más guapo que Enzo había visto en su vida.

Todos estaban sentados por parejas, excepto Enzo. Adrián se acercó a la mesa de Enzo y le dijo:

- ¿Me puedo sentar contigo?

- Sí -respondió Enzo tímidamente-.

Llegó la hora del recreo y los hermanos salieron los últimos de clase. Cuando llegaron al patio se sorprendieron al ver que Enzo estaba rodeado de todos los patitos de clase.

- ¡Qué silla más chula! -Dijo uno de sus compañeros-.

- ¿Por qué usas una silla? -Dijo otro compañero-.

Entonces aparecieron los cuatro hermanos y respondieron:

- ¡No veis que no sabe andar! Le falta una pata y encima es un gafotas. -Se rieron-

De repente Enzo se quedó solo en el patio por culpa de sus hermanos. El único que se acercó a él fue Adrián, y le dijo:

- ¿Por qué estás triste?

- Porque mis hermanos no me quieren y no dejan que tenga amigos -respondió Enzo-.

Al volver a casa su madre les pregunta a todos los hermanos:

- ¿Qué tal ha ido el primer día de clase?

-Bien mamá. -Responde Enzo triste-

La madre preocupada les pregunta a sus otros hijos

- ¿Qué le pasa a Enzo?

- Nada, es así de raro. -Respondieron sus hermanos riéndose-.

Al día siguiente, Enzo llegó al cole y se dio cuenta de que Adrián, el chico que le gustaba, iba a baloncesto con sus hermanos, por lo que eran muy amigos.

Enzo disgustado, empezó a pensar que igual sus hermanos le contaban cosas malas de él a Adrián, como hacían con todos los patitos de clase.

A pesar de ello, Enzo no iba a dejar de intentar acercarse a Adrián porque se encontraba muy a gusto y le encantaba estar con él.

Ya habían pasado unos meses desde que Enzo se quedó sin amigos en clase por culpa de sus hermanos, pero algo increíble ocurrió.

Era martes y había clase de Educación Física, como todas las semanas.

Ese día había partido de baloncesto contra otro colegio, y los capitanes del equipo de baloncesto eran los cuatro hermanos de Enzo.

Como era de esperar, Enzo se quedó en el banquillo sin jugar porque uno de sus hermanos decía que era imposible que jugara con silla de ruedas.

Enzo, triste, se dedicó a ver cómo sus compañeros jugaban el partido. Hasta que apareció Adrián y le pasó el balón.

Enzo sorprendido no sabía qué hacer y Adrián le empezó a gritar:

- ¡Vamos Enzo! ¡Tienes que meterla en la canasta!

Enzo, motivado, empezó a rodar las ruedas de la silla hasta la canasta y se quedó mirándola al ver lo alta que estaba.

- ¡Tú puedes Enzo! ¡Ahora! -le gritó Adrián-

Enzo lanzó el balón y...

- ¡Canastaaaaa! -gritó el árbitro-

- ¡Enzo eres el mejor! - gritaron todos sus compañeros de clase excepto sus hermanos-

Gracias a la canasta de Enzo, su equipo ganó el partido.

Al día siguiente, cuando Enzo llegó a clase, Adrián le dio un sobre. ¡Era una invitación para ir a su cumple esa misma tarde!

-Espero verte allí. -dijo Adrián simpático-

-Sí, claro, te llevaré un regalo - respondió Enzo nervioso-

Cuando Enzo llegó a casa le contó a su mamá que necesitaba un regalo para ir al cumple de Adrián. Su madre feliz al ver que había hecho un amigo le ayudó a hacer una tarta de cumpleaños para Adrián.



*Los hermanos vieron la tarta de cumpleaños con el nombre de 'Adrián' y se dieron cuenta de que ellos no estaban invitados a la fiesta.*

*- ¿Y si nos la comemos? -dijo uno de los hermanos-.*

*- Claro ¡Qué hambre! -respondieron los otros tres-.*

*Ya era la hora de ir al cumpleaños de Adrián y Enzo se había puesto guapo, pero cuando llegó a la cocina para coger la tarta de cumpleaños de Adrián, se dio cuenta de que sus hermanos se la habían comido.*

*- ¡No puede ser! -gritó Enzo, y se puso a llorar-.*

*Enzo se quedó sin regalo que llevar a la fiesta de cumpleaños de Adrián. No sabía qué hacer y ya no le apetecía ir a la fiesta, porque le daba vergüenza ir sin ningún regalo para su amigo.*

*De pronto, entró por la cocina la madre de Enzo.*

*- ¿Dónde está la tarta? -preguntó a Enzo sorprendida-.*

*- Mis hermanos se la han comido, tenían envidia de que Adrián no les haya invitado a su fiesta y me han querido fastidiar. -responde Enzo muy triste.*

*Su madre se acerca a él, le abraza y le dice:*

*- Adrián te ha invitado porque le gusta estar contigo y quiere que estés en su día, no porque quiera tener más regalos.*

*Enzo sonrió, cogió su chaqueta y se fue muy contento hacia la fiesta de Adrián.*

*Al llegar a la casa de Adrián, Enzo llamó a la puerta.*



*De repente, la puerta se abrió rápidamente, era Adrián, que estaba esperando muy emocionado a que llegase Enzo. Enzo y Adrián se sonrieron y se dieron un abrazo.*

*- ¡Muchas felicidades Adrián! - dijo Enzo- Lo siento mucho, antes de salir de casa, he ido a la cocina y la tarta que te había hecho se la han comido mis hermanos para fastidiarme y no he podido hacer nada más..*

*- No me importa el regalo, te invité a mi fiesta porque me gustas y quería que vinieras a la fiesta -respondió Adrián sonriendo y le dio un beso-.*

*Los dos muy felices, entraron a la fiesta con el resto de patitos de clase y se pusieron a bailar, cantar, jugar....*

*Mientras tanto, llenos de rabia, en la ventana de la casa de Adrián, estaban los cuatro hermanos de Enzo viendo lo bien que se lo estaban pasando.*

*Adrián miró hacia la ventana y los vio, sabía que se portaban mal con su hermano pequeño y con algunos patitos de clase. A pesar de ello, ya estaban teniendo su propio castigo, así que Adrián salió corriendo y los invitó a entrar a la fiesta con el resto de patitos.*

*Desde ese momento, nadie más volvió a meterse con Enzo por ser diferente, y todos y todas se ayudaban entre sí.*

## ACTIVIDADES

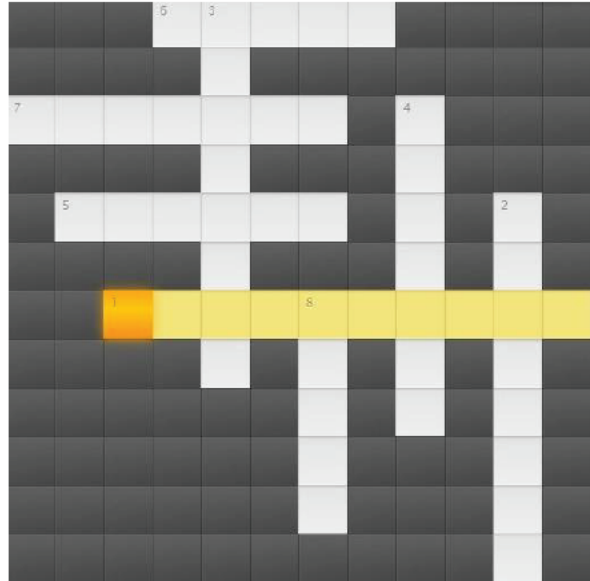
Completa el crucígrama con ayuda de las siguientes pistas:

### HORIZONTALES:

1. Deporte que se practica en el cuento
5. ¿Cómo se llama el patito nuevo que interrumpe la clase?
6. ¿Qué iba a regalar Enzo a su amigo Adrián por su cumpleaños?
7. ¿Cómo se llama el profesor?

### VERTICALES:

2. ¿Dónde vive la familia de patitos?
3. ¿De qué color es Enzo?
4. ¿Qué le da Adrián a Enzo para invitarle a su cumpleaños?
8. ¿De qué color son los cuatro hermanos de Enzo?



Colorea y diseña a tu gusto, la tarta de cumpleaños que Enzo le hizo a Adrián:

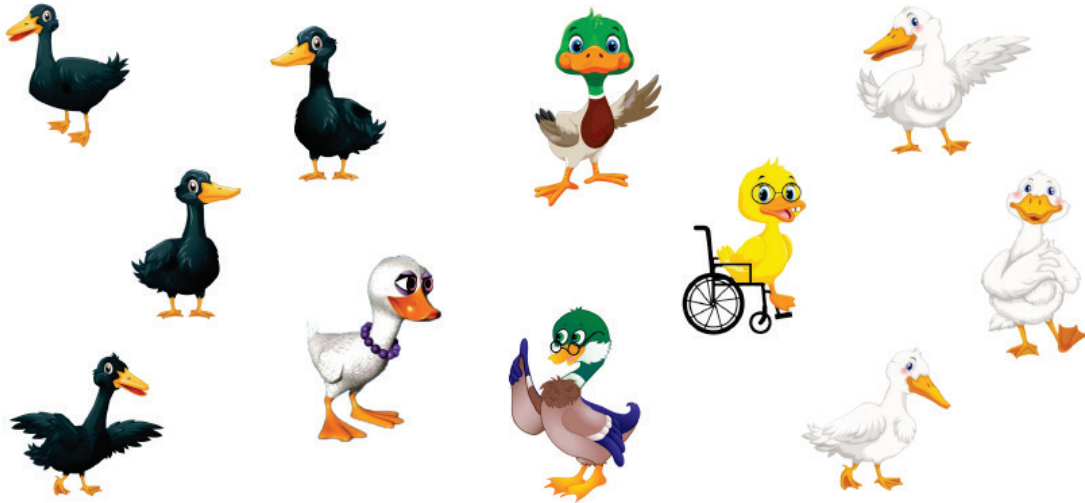


# ¡ A ACTUAR !



*Juntos , realizaremos una pequeña interpretación del cuento pero esta vez , seréis vosotros los encargados de escribir el guión cambiando los comportamientos que hacen daño a Enzo. ¿ Qué cambiaríais?*

*Recorta los personajes del cuento, y haz real la historia de Enzo:*



## LOS TRES MELLIZOS

*Eva Jiménez, Laura Jiménez, Sara López y Paula Martínez*

*Grado en Educación Primaria*

Érase una vez, dos niñas y un niño que eran hermanos. Eran los tres mellizos; África, Abril y Yago. Estos tenían un canguro que era un terrible brujo, el brujo aburrido, y les atormentaba día sí día también. Cada vez que realizaban alguna trastada o alguna travesura decidía castigarlos y enviarlos a algún lugar remoto o ficticio, pero siempre prometiéndoles que les devolvería a su mundo.

Un día los tres mellizos se pusieron a pintar unos cuadros con témperas y acabaron manchando el suelo y la pared. En lugar de parar, les pareció divertido y terminaron pintando todas las paredes. Entonces el brujo aburrido, vio lo que habían hecho los tres mellizos y decidió mandarlos al cuento de Los caballeros de la mesa redonda.



En ese momento, aparecieron en una enorme llanura vestidos de caballeros medievales. Estaban en Camelot. En ese mismo instante, apareció el brujo y les dijo que para volver a la vida real tenían que

*hacerse pasar por caballeros y conseguir ayudar al resto de caballeros. Tras oír esto, las niñas y el niño se dirigieron al pueblo para averiguar cómo podían permanecer en ese mundo y encontrar a los caballeros a los que debían ayudar.*

*Cuando llegaron al pueblo se encontraron con un mercado al que solo podían acceder unos pocos, entre ellos los caballeros. A este, lo llamaban “economato”. Una vez allí, se encontraron con seis caballeros con la misma armadura como la que llevaban los tres mellizos. Cuando se acercaron, los caballeros les miraron asombrados y les dijeron que les llevaban buscando varios días. Entre los caballeros estaba la reina Artura, quien creó esta organización; era la persona que movilizaba a todos los caballeros porque le gustaban las armas y la acción. En ese momento, ya estando todos, les ordenó que formaran filas, y para ello se debía presentar cada uno con su nombre:*

- Yo, Guillermo de León, lucharé con mis camaradas para defender el bien.*
- Yo, Catalina de Calahorra, combatiré hasta mi último aliento.*
- Yo, Alejandro de Nájera, venceré a mis rivales con gran esfuerzo y dedicación.*
- Yo, Ginebra de Alcorcón, realizaré estrategias para la batalla.*
- Yo, Abel de Oyón, ayudaré a mis compañeros y realizaré mi mejor esfuerzo.*

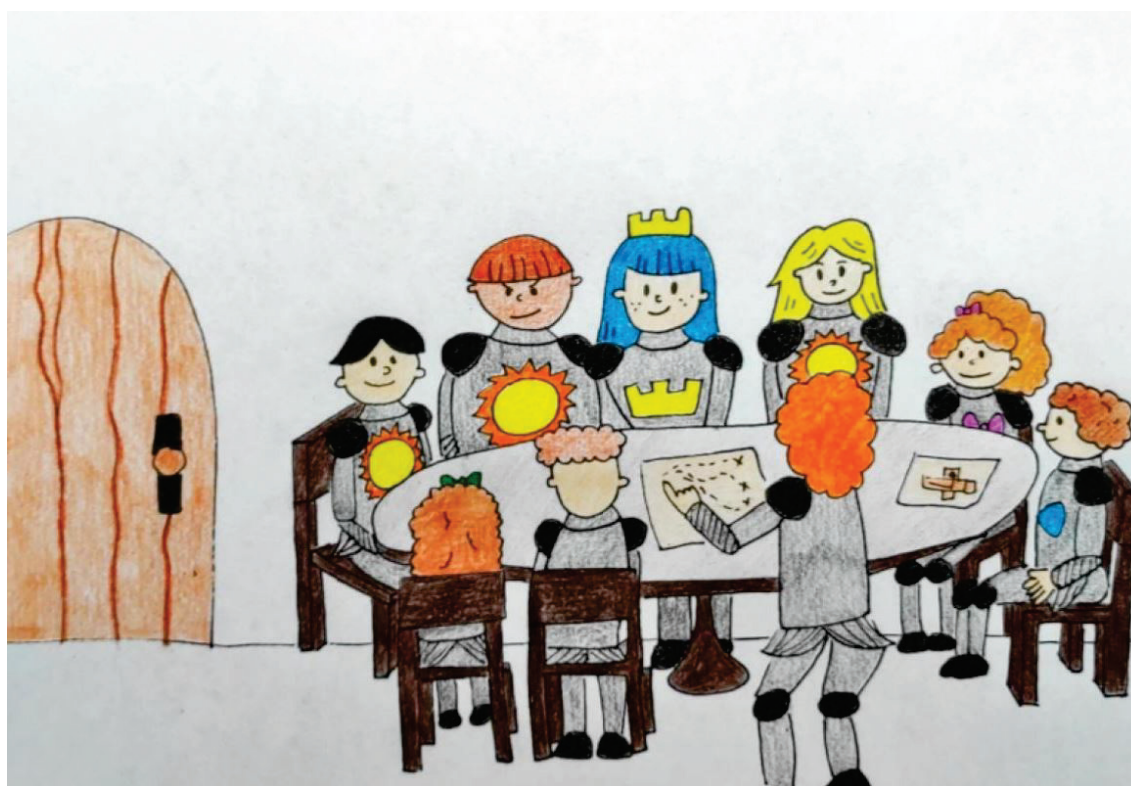
*En ese momento, los tres mellizos se miraron de forma extrañada, y África, alzó la voz y dijo:*

- Nosotros, África, Abril y Yago, todos de Logroño, os ayudaremos en todo lo posible.*

*Una vez dicho todo esto, la reina Artura les ordenó desplazarse hacia su castillo para realizar una breve reunión. Al llegar, se encontraron con una gran mesa redonda que tenía tantas sillas como número de caballeros estaban. Esta mesa era redonda para aclarar que todas las personas eran iguales y que nadie tenía más importancia que los otros. Además, se verían las caras entre sí. Allí, todos ellos conversaron sobre lo que estaba ocurriendo e intentaron plantear una estrategia.*

*El objetivo de los caballeros era atrapar a los tres maleantes que estaban realizando robos en Camelot para juzgarlos y encerrarlos. Hace semanas, el reino estaba sufriendo escasez de alimentos y los*

*campesinos que trabajaban en el campo y llevaban la comida a la ciudad estaban denunciando que los asaltaban tres caballeros con una armadura oscura y les robaban todos los alimentos. Además, desde hace tiempo se estaban registrando numerosas desapariciones de animales en las granjas locales y de hortalizas en campos cercanos. A causa de todo esto el reino estaba entrando en una profunda crisis donde la población de Camelot se peleaba por la comida; tenían que pagar grandes cantidades de dinero para adquirir alimentos en el mercado; a veces, solo los nobles podían comprar alimentos a partir del economato; había robos, caos y gente desnutrida por la calle. Todo era una completa locura.*



*El economato se encargaba de racionar la comida y venderla a los diversos integrantes de la población. Primero se les daba la posibilidad de comprar la comida a los altos mandos, a los nobles y a cargos importantes de la Iglesia. Todos ellos iban a comprar la comida y lo que quedaba podían adquirirlo los campesinos.*

*Los caballeros de la mesa redonda estuvieron escuchando todas las descripciones de los asaltantes y todo esto indicaba a tres personas: los caballeros de la mesa triangular del reino vecino. Todas las víctimas que los habían visto los describían como tres personas altas y rudas, una mujer y dos hombres, todos ellos montados en caballos*

negros y con una armadura muy característica que coincidía con la de los caballeros de la población de al lado. Era una armadura de color azul oscura que no pasaba nada desapercibida, especialmente porque tenía una imagen de una Luna en el pecho.

Todas las características apuntaban a estas tres personas. Los caballeros de la mesa triangular tenían una gran fama por sus sangrientas luchas y por sus acciones con otros reinos.

Nuestros protagonistas, estaban planeando una estrategia válida. Como los enemigos eran tres, los caballeros de la mesa redonda se repartieron en tres grupos para atraparlos. En uno de los grupos estarían Guillermo, Ginebra y África; en el segundo Artura, Abel y Abril; y, por último, Yago, Alejandro y Catalina. Estos irían de noche y entrarían a hurtadillas al castillo donde dormían.

A todos les pareció correcto y esa misma noche pondrían en práctica la estrategia.

Entrada la noche, todos ellos se prepararon para salir al reino vecino. Cada uno cogió su caballo y a los tres mellizos les prestaron un burrito para llegar al castillo. Una vez llegaron, dejaron su corcel al lado del castillo. Los tres grupos pasaron a escalar el pequeño muro del patio y así infiltrarse dentro.



Una vez dentro buscaron las habitaciones de los caballeros. Pronto, cada grupo estaba en la puerta de cada habitación. Al entrar dos de los caballeros estaban completamente dormidos y les ataron con facilidad para llevarlos a Camelot, pero uno de ellos se despertó al oír la puerta y agarró su espada con gran rapidez. Artura, Abel y Abril estaban en problemas. Ninguno de los tres esperaba encontrarlo despierto. El caballero intentó atacar a Abel, y Artura, rápidamente reaccionó y paró el ataque con su escudo. Acto seguido, Artura le lanzó una patada tan fuerte que le tiró al suelo. En ese momento, Abel y Abril se colocaron encima del caballero y lo agarraron fuertemente para que Artura le atara.

Llevaron a los villanos a Camelot y los ataron a unas sillas. Allí, los caballeros estaban a punto de encerrarlos en el foso del castillo sin darles ni agua ni comida, pero África dijo:

- ¿No les vamos a juzgar? Igual no lo han hecho.
- Está claro que lo han hecho ellos, no merecen perdón -continuó Abel.
- No, no está tan claro, necesitamos saber por qué lo han hecho y si han sido ellos -dijo Artura-.
- Está claro que lo han hecho por fastidiar -dijo Catalina-.
- No, no es así... -añadió uno de los villanos-.
- Debemos dejarles que se expliquen -indicó Yago-.

Artura asintió a la propuesta de Yago y comenzaron a preguntarles el porqué de su actitud. Los tres mellizos consideraban que no podían encerrarlos sin pedir una explicación al respecto. Entonces uno de los tres villanos habló:

- No os vamos a mentir, lo hemos hecho.
- Veís, lo sabía -gritó Abel-.
- Pero todo lo hemos realizado porque no teníamos otra elección -añadió el caballero del reino vecino-.

Su compañera continuó:

- Hace más o menos un mes y medio un terrible brujo lanzó un conjuro contra nuestro reino. Como resultado, desde entonces no sale el sol. Estamos inmersos en una noche eterna. A causa de eso, nuestros campos están completamente vacíos, no crece ni un brote, y las plantas y árboles que había se han marchitado y han muerto. Los animales por su parte se están volviendo locos y muchos de ellos han



muerto. La gente se está muriendo de hambre y nadie, absolutamente nadie, tiene nada para llevarse a la boca. Teníamos que hacer algo, no podíamos dejar a nuestro pueblo morir lentamente.

- ¿Cómo podemos asegurarnos que todo esto es cierto? -preguntó Ginebra-.

- Cuando fuimos a arrestarlos vi claramente que todo se había marchitado, pero en ese momento no le di importancia. Puedo entender vuestra situación -añadió Artura-.

Entonces Abril, tras pensar sobre todo lo que había oído, decidió proponerles una idea. Había pensado que podían compartir las tierras de cultivo a cambio de que ambos reinos trabajaran juntos y así podrían generar suficientes alimentos para los dos pueblos. La verdad es que los caballeros de la mesa triangular habían cometido delitos y por ello habían surgido muchos problemas, por esto, tenían que asumir sus delitos y como respuesta a esto ayudaron más que nadie a plantar y cultivar tierras.

Finalmente, todo el mundo tenía comida y la gran mayoría de personas se trasladaron al otro reino donde había más sol y podían vivir tranquilamente.



*Tras todo esto, el brujo aburrído vio cómo los tres mellizos habían salvado la situación y habían ayudado a preservar la paz entre ambos reinos. El brujo aburrído decidió devolverlos a su mundo y les repitió que debían portarse bien. Las niñas habían aprendido una valiosa lección. Hay que conocer el motivo por el que las personas realizan diversos actos antes que juzgarlos, porque al final no siempre el villano es tan malo.*

## EL RATONCITO PRESUMIDO

*Rocío Rubio, Mónica Rídruejo, José María Sáenz, Laura Sáenz,  
Cristina Saíenz, Laura Tobías y Marta Tobías*

*Grado en Educación Primaria*

*Érase una vez un ratoncito llamado Stiven. Vivía en una gran ciudad con sus dos madres, pero decidió mudarse a una aldea en medio del bosque.*



*A Stiven le gustaba tener siempre la casa muy ordenada. Cada vez que venía del trabajo llevaba flores para decorarla, le encantaba verla limpia y bonita. Él, siempre iba impecable, le gustaba vestirse bien y verse guapo.*

*El ratoncito iba todas las tardes a clases de baile. Allí, pudo hacer muchos amigos y amigas ya que era nuevo en la aldea. En esas clases encontró a su primera pareja. Por desgracia, terminaron la relación; pero no perdieron la amistad.*

*Todos los fines de semana iba a ver jugar al fútbol a su mejor amiga Chloe. Tras cada partido ganado, salían los dos por la noche para celebrarlo. Durante la fiesta algún pretendiente o alguna pretendiente intentaba conquistar el pequeñito corazón de Stiven. Ratoncitas, perritos, zorrillas, gallitos... a todos y a todas le llamaban la atención, no solo porque era nuevo en la aldea, sino porque también se le veía muy apuesto y elegante. Pero nadie lograba conquistarlo.*

*Un día, en una de esas fiestas, apareció un gatito del pueblo vecino llamado Edward. A pesar de la rivalidad natural de estas especies, a Stiven le llamó la atención. No lo veía como al resto de animales.*

Sentía mariposas en su tripieta. El ratoncito intentó no pasar desapercibido para el gatito pero, pese a sus intentos, no logró atraer su atención quedando triste y llorando todo el día, pero prometió no rendirse.

Al día siguiente, decidió crear un plan con su mejor amiga. ¡Hacer una fiesta de disfraces! Entre los dos decidieron llamar a Charlie, su amigo estilista. Empezaron a crear diversos diseños de disfraces, pero no les convencía ninguno. De pronto, se le ocurrió el disfraz perfecto, ¡Iba a ser un superhéroe!



Estuvieron organizando el festejo durante la semana. Por fin, llegó el sábado. Invitaron a toda la aldea, incluyendo a Edward.

Chloe empujó por sorpresa a Stiven para que se chocase con Edward y así llamar su atención. ¡Fue un éxito!

Edward y Stiven empezaron a hablar:

- Hola soy Stiven -dijo el ratoncito sonrojado.
- Encantado, soy Edward -dijo el gatito sorprendido.

Estuvieron hablando toda la noche. Hablaron de dónde eran, qué les gustaba hacer, de sus familias... ¡Tenían muchas cosas en común!

- Tengo que irme -dijo Edward- ¿quedamos mañana?- preguntó al ratoncito.

Stiven sonrojado y con un nudo en la garganta le contestó:

- ¡Claro que sí! -exclamó entusiasmado.

El ratoncito no podía creer lo que le había dicho y, mucho menos lo que había pasado esa noche.

Llegó la mañana siguiente. Stiven no pudo dormir por los nervios de la cita con el gatito. El ratoncito estuvo nervioso durante todo el día, que se le hizo eterno. Se pasó toda la tarde preparándose, cuando se dio cuenta de un pequeño detalle, "él no había llamado la atención de Edward por su apariencia, sino por cómo es, por su personalidad",

“no le había hecho falta vestirse elegante para que el gatito hablará con él”. En ese momento decidió no darle tanta importancia a la vestimenta.

Llegó el momento del encuentro, el ratoncito estaba muy nervioso porque no sabía cómo iba a reaccionar Edward a su nuevo aspecto.

- Hola Stiven -dijo el gatito al ratoncito.
- Hola Edward -dijo el ratoncito sonrojado.
- Quieres que tomemos un chocolate con churros, ¡hace mucho frío!  
-propuso Edward.

El ratoncito no se podía creer lo que le estaba pasando. Tímido contestó:

- ¡Claro que sí! -dijo emocionado.

Fueron a la cafetería de la plaza del pueblo. Pasaron allí toda la noche, hablando de sus cosas. Los dos se estaban dando cuenta que habían encontrado a alguien especial.

Era hora de irse. Edward le preguntó a Stiven:

- ¿Quieres que te acompañe a casa?
- ¡Claro! -dijo emocionado -¿Por qué no?

Llegaron a casa de Stiven y llegó el momento de la despedida. El ratoncito, con gran nerviosismo, pero con confianza en sí mismo, dio un gran paso y, ¡Besó a Edward!

Tras esa noche llena de emociones, el gatito y el ratoncito pasaron una vida larga juntos.

Con el paso del tiempo, Stiven se dio cuenta de que la apariencia no lo es todo, solo hace falta ser uno mismo y tener confianza.



## IGUALDAD DE SABORES

*Alba Fernández, Laura Garrido, Sandra Granados y Alexandra  
Ana María Ion*

*Grado en Educación Primaria*



Érase una vez, en un lugar muy lejano, una galletita de jengibre de naranja llamada Manduquita. Manduquita vivía en el polo norte donde las galletitas trabajaban junto a Papá Noel para ayudarlo todos los años a repartir los regalos a los niños y niñas del mundo. Cuando las galletitas terminaban de hornearse podían ser de naranja y chocolate blanco o de fresa y chocolate negro e iban a casa de Papá Noel a buscar trabajo. Papá Noel ofrecía dos puestos de trabajos, siempre elegía 10 galletitas afortunadas que le ayudaban con el reparto de los regalos y con el cuidado de los renos. El resto de las galletitas debían quedarse en la aldea completando las tareas y preparando todo lo necesario para la llegada de la Navidad.

Todas las demás galletitas se sentían tristes por no poder cumplir su sueño de ser ayudante de Papa Noel y vivir esta gran aventura. Manduquita era la galleta que más trabajaba y la que más se esforzaba. Sin embargo, nunca le habían elegido como una de las 10 afortunadas por lo que se sentía decepcionada de que otras galletas todos los años pudieran vivir la gran aventura y ella no. Tras varios años de decepciones, Manduquita se dio cuenta de que Papá Noel siempre elegía a sus amigos y amigas de fresa y chocolate negro, así que se le ocurrió una idea.

Al día siguiente Manduquita se coló en la cocina y robó chocolate negro y se pintó entera. Cuando llegó la hora de elegir a las 10

*galletitas de ese año, fue elegida la primera, ya que era la que mejor lo hacía. Manduquita se dio cuenta de lo que ocurría año tras año y decidió comunicárselo a sus amigas y amigos más cercanos en la asamblea galletil para, entre todos y todas, encontrar una solución. Puesto que alguna de las galletitas no era consciente de lo que estaba ocurriendo, Manduquita y su grupo decidieron hacer un comunicado y explicarles la situación al resto de las galletitas. Algunos quedaron asombrados y extrañados con la situación, aunque otros en el fondo ya eran conscientes. Todas las galletitas decidieron acudir a la casa de Papá Noel para enfrentarse en forma de protesta. Cuando le contaron el problema, Papá Noel se puso muy triste y comenzó a llorar por la situación de desigualdad que él había ido creando inconscientemente a lo largo de los años.*

*Tras los hechos ocurridos, Papá Noel cambió las normas y anunció que a partir de ese momento elegiría a sus ayudantes en función del trabajo y esfuerzo que realicen, independientemente de su sabor. Por lo que, todos y todas fueron felices, comieron gomínoles y predicaban: ¡TODOS LOS SABORES SOMOS IGUALES!*



## LAS AVENTURAS DE FELISA

Miguel Ochoa, Raquel Martínez, Oier Pérez y Adrián Zuazo

Grado en Educación Primaria

Por fin llega mi fecha favorita del año, la Navidad. No sería una fecha tan especial si no fuese porque la abuela nos cuenta a todos los primos muchas historias de cuando ella era una niña. Sin duda, mi historia preferida es la de: “Las aventuras de Felisa”, y ahora os la va a contar, atentos y atentas.

Abuela: - Cuando era una niña los colegios estaban divididos, chicas y chicos no podían ir juntos, mi hermano Ramón y yo nunca hemos conseguido ir a la misma escuela, nos enseñaban cosas completamente diferentes, mientras a nosotras nos enseñaban las tareas del hogar, a ellos asignaturas para que en un futuro trabajasen y ganasen dinero.



Un día mi amiga Felisa vino a casa a hacer los deberes y se dio cuenta de que Ramón no hacía lo mismo que nosotras y esto le provocó mucha curiosidad. Le preguntó que qué estaba haciendo y él le explicó que a ellos les enseñaban matemáticas y que las odiaba. Ese día cuando Felisa llegó a casa no paró de preguntar a su hermano que qué son las matemáticas, desde entonces descubrió que era brillante en esa asignatura y le encantaba.

Poco a poco iba haciendo los deberes de mi hermano Ramón cuando venía a casa y cuando estaba en la suya estudiaba con los libros de su hermano a escondidas, ya que en su casa no le dejaban aprender cosas “de chicos”. A pesar de ello, Felisa seguía luchando por aprender día a día, hasta que un día su madre le descubrió. Mi



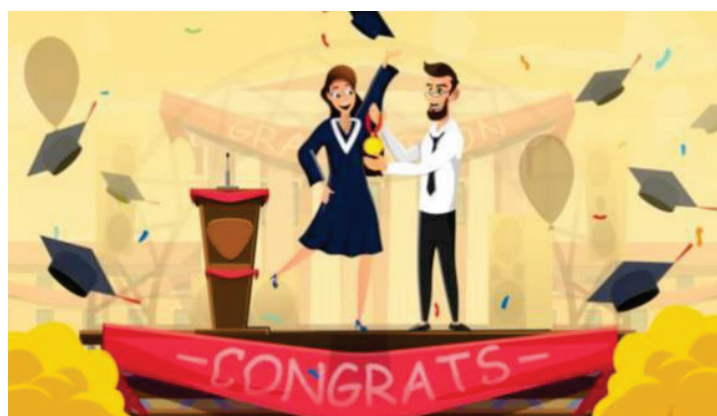
amiga creía que hasta ahí había llegado su oportunidad de aprender, lo que no se esperaba era que su madre le entendiese, apoyase y ayudara a luchar por sus sueños. La madre nunca le habló al padre de ello y entre las dos comenzaron a conseguir cosas increíbles.

La situación en casa de Felisa era muy complicada, su mamá Luisa lloraba mucho porque Juan, el padre, no la trataba bien; no le dejaba salir a tomar algo con las amigas, le decía que ella estaba ahí para él, para cocinar y limpiar y que no tenía derecho a hacer las cosas que hacía él porque era mujer. Así que, a escondidas de él y viendo la ilusión y las ganas que tenía Felisa por aprender idearon un plan. Disfrazaron a mi amiga como a un chico para que así pudiese ir al colegio a estudiar lo que a ella realmente se le daba bien y le llenaba, por lo que Felisa cada día que salía de casa, se cambiaba en el portal y se dirigía al colegio masculino como si fuese un alumno nuevo que acababa de llegar al pueblo. Allí dentro pasó de ser Felisa a ser Felipe y nadie sospechaba nada. Cada día que llegaba a casa con su mamá, le contaba todo lo que había aprendido ese día en el cole y Luisa se ponía tan feliz, por fin tenía buenas noticias en casa.

Una noche, Luisa se acostó en la cama y se puso a pensar en todo lo que su hija estaba consiguiendo y que no merecían seguir teniendo a ese padre que tanto les oprimía, quería ser un ejemplo a seguir para su hija demostrándole que nada te tiene que frenar, así que se armó de valor y al día siguiente le comentó a Felisa la idea de separarse de su papá. Mi amiga le dijo que llevaba muchísimo tiempo deseando escuchar esas palabras, sabían que iba a ser un proceso muy complicado, pero que juntas y con la ayuda del hermano lo conseguirían. Gracias a la valentía de Felisa, su madre consiguió luchar también, cambiar las cosas y dejar de ser infelices, se dio cuenta de que hay que luchar por lo que uno quiere, aunque sea un camino muy complicado. Al hermano le pilló todo de sorpresa, pero se unió a ellas en esta batalla con tal de verles felices, estaba muy orgulloso de ver a su hermana estudiando y siendo una alumna sobresaliente. Y así fue, la madre decidió separarse definitivamente del padre, el hermano y la madre buscaron unos trabajillos para poder tener dinero para comer, y ahora mi amiga y su hermano por fin veían a su madre sonreír y ser feliz, aunque estuviese suponiendo tanto esfuerzo. Luisa podía disfrutar y Felisa podía estudiar en casa sin que nadie le impidiese luchar por sus sueños.

Todo el profesorado felicitaba a Felipe por sus buenas notas y sus capacidades sin saber que en realidad era una mujer. Le ofrecieron la oportunidad de presentarse a un campeonato masculino nacional de ciencias. Ella no sabía qué hacer, porque tenía miedo de que allí le pillasen y no pudiera seguir estudiando. Una vez más, su madre le animó y apoyó en todo y le dijo que tenía que ir y demostrar lo buena que es, por lo que se apuntó y empezó a prepararse para el gran concurso.

Por fin llegó el día, Felisa estaba muy nerviosa, tenía mucho miedo y había mucha gente. Luisa y el hermano siempre estuvieron allí apoyándole, Felisa fue pasando y ganando pruebas hasta conseguir llegar a la final. La última prueba era contra un chico que ya había ganado otros concursos, pero mi amiga luchó hasta el final. El jurado se quedó alucinando con las respuestas de Felisa, tanto que incluso el contrincante se acercó a felicitarle y decirle que nunca había conocido a alguien así. Cuando le dieron el premio dijeron; ¡Sin lugar a duda, Felipe formará parte de la ciencia de nuestro país! En ese momento, Felisa, muy enfadada, se quitó el disfraz y de repente todo el mundo dejó de aplaudir y se hizo el silencio durante unos segundos. Fue entonces cuando su mamá y el hermano se pusieron en pie y comenzaron a aplaudir entre lágrimas de alegría. Mi amiga en ese momento, a pesar de lo que le temblaban las piernas y la voz de lo nerviosa que estaba, pronunció un discurso sobre la igualdad de los géneros, afirmando que todos y todas somos capaces de hacer lo mismo independientemente de si somos hombres o mujeres y que ella acababa de demostrarlo. Esta noticia salió por todos los periódicos y ayudó a que mucha gente se diese cuenta de que tenía razón y empezaron a luchar por conseguir colegios mixtos y coeducativos en los que se enseñase por igual a niños y niñas. Costó varios años, pero al fin Felisa consiguió todo lo que se propuso.



*Ella sola demostró que no hay género para las asignaturas, que no hay género para los juegos y deportes, demostró que somos todos iguales y que a unos se le dan mejor unas cosas y a otros otras pero que esto no depende del género.*

*Hoy en día, sigue luchando, va de colegio en colegio contando su historia y disfrutando de ver en las aulas tanto a hombres como mujeres. Les enseña los valores de la igualdad y a luchar por lo que quieren, les explica que aún no hay igualdad entre el hombre y la mujer por lo que juntos hay que seguir batallando. No enseña a las chicas a no sufrir de machismo, sino que enseña a no ser machistas. Ha dado un cambio de vista a todo y está consiguiendo grandes logros. A pesar de conseguir un premio Nobel de Física, ella siempre dice que su mejor premio fue ayudar a tantas mujeres a luchar por sus derechos y ver cómo poco a poco todo iba cambiando.*



## EL DUENDE DEL CASTAÑO

*María Pérez, Miriam Martínez, Inés Weijters, Naiara Rodríguez y  
Alba Moral*

*Grado en Educación Infantil*

*Cuenta la leyenda que en una aldea de La Rioja llamada Turruncún, hace miles de años creció un castaño mágico. En él, habitaba un duendecillo bastante cascarrabias, que llevaba atrapado allí varios siglos. La única forma que tenía de librarse de esta maldición era formando una pareja de amor verdadero.*

*Este castaño crecía en el centro del jardín de una pequeña casa de esa aldea. Después de varios años de silencio, el duende escuchó unos ruidos que le hicieron despertar de su letargo. Por lo visto, una familia se había mudado a la casa del castaño, la familia Rodríguez.*

*El duende observaba por una diminuta rendija. Se trataba de un matrimonio humilde y su hija llamada Margarita, provenientes de Colombia. El duende vio en la niña una gran oportunidad para deshacerse de su maldición y se puso manos a la obra.*

*Los niños del pueblo, al enterarse de la llegada de la familia Rodríguez, quisieron acercarse a dar la bienvenida a Margarita.*

*El primero en llegar fue Carlos que apareció con un balón de fútbol e invitó a Margarita a jugar con él alrededor del árbol. En una de sus jugadas que el balón se escapó. Margarita acudió a recogerlo. Es ahí cuando el duende aprovechó para conocer a la niña.*

- ¡Ay qué susto! - exclamó Margarita - ¿y tú quién eres?
- Soy el duende de este castaño y mi misión es lograr que encuentres un buen marido.
- ¿Un marido? ¿Yo? ¡Sí soy una niña!
- Así es, con tu edad ya tendrías que estar casada y ocupada en las tareas del hogar.

*Margarita le miró de muy malas maneras, pues le parecía una locura todo lo que el duende estaba contándole.*

- ¡A mí déjame, que estoy muy bien jugando al fútbol! - le gritó mientras se alejaba del castaño.

- *¿Al fútbol? Eso no es propio de una señorita como tú. Deberías estar ocupándote de la casa y no perdiendo el tiempo en juegos de niños.*

*Margarita se alejó ignorando al duende.*

*Después apareció María con un camión de bomberos, e invitó a Margarita a jugar con ella alrededor del árbol. En medio del juego, el camión de bomberos corrió directo hacia el árbol. Entonces, de repente, el duende asomó su cabeza.*



- *¿Otra vez tú? ¿Y ahora qué quieres?* -pregunta Margarita.

- *Ya te he dicho que soy el duende de este castaño y mi misión es lograr que encuentres un buen marido.*

- *Y yo te he dicho que soy una niña y esto va a ser un intento fallido.*

- *Más te valdría dejar los juegos de niños, y ponerte a buscar un hombre en condiciones.*

- *Déjame jugar con mi amiga María que me lo estoy pasando muy bien.*

*Por último, llegó Lucas con su perrita e invitó a Margarita a jugar con ella alrededor del árbol lanzándole un palo. En un lanzamiento, el palo fue a parar al castaño y le dio en la cabeza al duendecillo.*

- *¡Au! ¿Se puede saber qué haces, Margarita?* - exclamó el duende enfadado.

- *Estoy jugando con mi amigo Lucas y su perrita. ¿Quieres que te los presente?*

- *¿Ya has elegido marido?* - le pregunta asombrado el duende.

- *No, es mi amigo. Ya te he dicho que no me voy a casar.*

*Margarita invita al duende a lanzarle el palo a la perrita. El duende, un poco a regañadientes accede y se lo lanza. Poco a poco empezó a sentirse a gusto con el juego y a entender lo que es la diversión. Se le cambió la cara, se le dibujó una sonrisa y se sintió feliz.*

*Una tarde, el palo se escapó y curiosamente el duende fue capaz de ir corriendo a por él y lanzárselo a Margarita. Se dio cuenta de que podía salir del árbol y empezó a gritar de alegría. Es ahí cuando Margarita, sonriente le explicó:*

*- Duende, ya te dije que el amor verdadero no solo se encuentra en las parejas. Tú y yo nos hemos hecho muy amigos y eso te ha salvado de tu maldición.*

*Y así es como se rompió el hechizo y el duende a través de la amistad, se pudo salvar.*

## LEIRE Y LA CASITA DE BLANCANIEVES

*Sara Arranz, Paula Cárcamo, Sara Fernández y Paula López*

*Grado en Educación Infantil*

*Leire es una niña de 6 años que vive en Algorta. Le gusta mucho el balonmano y su pasatiempo favorito es leer cuentos, también le gustan mucho los animales, de hecho, tiene dos perritos.*



Leire es una niña de 6 años que vive en Algorta.

Le gusta el balonmano y su pasatiempo favorito es leer cuentos, también le gustan mucho los animales.

Le gustan mucho los animales, de hecho, tiene dos perritos.



*Un día soleado, Leire salió a pasear por el monte con su papá, su mamá y sus dos perritos. Mientras caminaban cerca del río, Leire vio un conejito atravesar un puente, y sin pensárselo dos veces, lo siguió, sin darse cuenta de que se había alejado mucho de sus padres.*

*Leire tuvo mucho miedo de perderse, así que decidió volver por el mismo camino. Sin embargo, se había despistado. Era muy tarde y estaba cansada, pero siguió caminando hasta que se topó con una casita en el bosque. No se lo podía creer, era la casita de su cuento preferido, Blancanieves.*

*- Blancanieves y los siete enanitos me ayudarán. —Pensó la pequeña.*

*Llamó a la puerta, le abrieron y se llevó una gran sorpresa.*

- ¡Buenos días!
- ¿Es esta la casa de Blancanieves?
- Sí, soy yo... ¿Necesitas algo? —preguntó la joven.
- Sí... Me llamo Leire y me he perdido. No sé dónde están mis padres.
- Tranquila pequeña, te ayudaremos a encontrarlos. Pasa y te presento a mis amigos y amigas.
- ¿A los siete enanitos? —preguntó Leire asombrada.

Blancanieves se echó a reír y contestó:

- Aquí no viven enanitos. Ven, te presentaré a mis amigos y amigas.

Juntas comenzaron el recorrido por la casa.

La primera parada fue la cocina, donde se encontraban Ratón y Gastón cocinando un rico bizcocho de limón.

- ¡Huele fenomenal!

La segunda parada fue el salón, donde estaba limpiando Ron con el escobón.

- ¡Quedará limpiísimo!



La tercera parada fue la habitación de Gon y Pimpón que estaban probándose toda la ropa del armario.



- ¡Qué bien te queda la falda Pimpón!

La cuarta parada fue el jardín, donde estaba Turrón, regando las flores y la huerta.

- ¡Qué bonitas son las flores del jardín!

La quinta y última parada fue el patio, donde Pasión jugaba con la canasta y el balón.

- ¡Me encanta el baloncesto!

Sin duda, Leire se había llevado una gran sorpresa, pues pese a conocer muy bien el cuento, la realidad era muy diferente.

Eran Blancanieves y siete personas más, chicos y chicas, que colaboraban en casa. Cada una era diferente y la única que trabajaba fuera de la casita era Blancanieves.

Cuando por fin iban a salir a buscar a los padres de Leire, se oyó un fuerte ruido. Entonces Leire despertó de su sueño.

¡Era mamá tocando el claxon! Había llegado a casa después del largo paseo por el monte.

- Papá, esta noche tengo un cuento nuevo que contarte.



Sin duda, Leire se había llevado una gran sorpresa, pues pese a conocer muy bien el cuento, la realidad era muy diferente.

Eran Blancanieves y siete personas más, chicos y chicas, que colaboraban en casa. Cada una era diferente y la única que trabajaba fuera de la casita era la mayor, Blancanieves.

## LAS NIÑAS TAMBIÉN LEEN

*Leyre Garde, Sara Hernando, Beatriz López e Irene Lorente*

*Grado en Educación Infantil*

*Érase una vez, hace muchos, muchos años, en un cole de niños y niñas de un pueblo pequeñito, estudiaba María.*

*Ella iba todas las mañanas a la escuela con su hermano Carlitos, que tenía 8 años.*

*María era una niña muy inteligente a la que, con solo 6 años, le encantaba leer cuentos, o al menos escuchar a quienes se los leían.*

*No le gustaba nada coser ni cocinar como hacían mamá y la abuela... ella quería leer como Carlitos y como su papá.*

*Pero ¡María tenía un problema!*



*Cuando María iba a la escuela, se ponía muy triste, porque en su colegio los niños leían cuentos, mientras que las niñas tejían largas bufandas. Pero ya sabemos que a María no le gustaba nada coser. ¡Era taaan aburrido! que le decía todos los días a su papá, a su mamá e incluso a su abuelita que no quería ir al cole. Tan solo había una cosa que le animaba a ir todos los días. Era oír a sus compañeros, los niños cuando leían “El Quijote”. Este era un libro muy, muuuy antiguo que a María le encantaba.*

*Soñaba con leerlo algún día, soñaba con la siguiente parte, dibujaba a los personajes... ¡Le encantaba!*

*Un día, después del colegio, María habló con su papá. Ella le dijo que quería el libro que leían sus compañeros en clase.*

*Al principio, a su papá no le pareció buena idea, pero finalmente ante la insistencia de la niña, se lo regaló. Entonces se dio cuenta de que realmente a María le hacía mucha ilusión leerlo.*

*Una fría mañana de invierno, María se encontraba en el patio del colegio, cuando se disponía a leer el libro que le habían regalado papá y mamá. En ese momento, la señorita Margarita se acercó y le dijo:*

*- ¡El Quijote es cosa de chicos! ¡Las niñas no leen!*

*Pero ella no estaba de acuerdo con eso y confusa le preguntó a su maestra:*

*- ¿Por qué? En mi casa lo leo con mi papá y mi mamá y a mí me gusta mucho...*

*Finalmente, Margarita entendió que no había diferencias entre niños y niñas y, al día siguiente en clase, dejó que todos leyeran, tejieran o hicieran aquello que les hiciera más felices.*



**Preguntas complementarias posteriores a la lectura del cuento:**

- ¿Alguien sabe coser? ¿Quién os ha enseñado? ¿Os gusta?
- ¿Qué os gusta más, coser o leer?
- ¿Qué nos diferencia a las niñas de los niños?
- ¿Hay actividades para niñas y actividades para niños?
- ¿Creéis que esto ha cambiado?





**UNIVERSIDAD  
DE LA RIOJA**

Servicio de Publicaciones  
Biblioteca Universitaria  
C/ Piscinas, 1  
26006 Logroño (La Rioja)  
Teléfono: 941 299 187

<http://publicaciones.unirioja.es>  
[www.unirioja.es](http://www.unirioja.es)