

Antropología Experimental

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae>

2024. nº 24. Texto 07: 89-100

Universidad de Jaén (España)

ISSN: 1578-4282 Depósito legal: J-154-200

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rae.v24.8589>

Recibido: 11-10-2023 Admitido: 06-02-2024

Desde la corresponsabilidad a la ciudadanía en Educación Infantil. Cuando lo personal es político

When personal is political. From co-responsibility to citizenship in Early Childhood Education

Matilde PEINADO RODRÍGUEZ

Universidad de Jaén (España)

mpeinado@ujaen.es

Resumen

En el presente trabajo se plantea una propuesta integradora para abordar la enseñanza-aprendizaje de la igualdad de género en las aulas de Infantil, que tiene como epicentro la conceptualización y praxis de la corresponsabilidad como determinante para la consolidación de una ciudadanía democrática. Para ello se parte de una revisión de las principales teorías feministas en el ámbito educativo, así como un estado de la cuestión en torno a la legislación en materia de igualdad y las principales investigaciones y aplicaciones en la práctica docente de nuestro país, siguiendo la metodología cualitativa naturalista. Seguidamente expondremos cuales son, a nuestro entender, los principales obstáculos para la consecución de una igualdad real y efectiva en las aulas y, en base a dicho análisis se realiza una propuesta conceptual que integra diversos ámbitos trabajados previamente en esta etapa de manera individualizada a la luz de la perspectiva de género. Desde ambas dimensiones entendemos que la única reestructuración que puede cuestionar el ejercicio de la masculinidad y la femineidad impuestas es el aprendizaje y la práctica de la corresponsabilidad desde Educación Infantil, trabajando progresivamente en todos los escenarios que conforman su hábitat vital en clave de igualdad y a la luz de la perspectiva de género.

Abstract

In this work, an integrative proposal is proposed to address the teaching-learning of gender equality in Early Childhood classrooms, which has as its epicenter the conceptualization and praxis of co-responsibility as a determinant for the consolidation of democratic citizenship. To do this, we start from a review of the main feminist theories in the educational field as well as a state of the art regarding legislation on equality and the main research and applications in the teaching practice of our country, following the qualitative-naturalist methodology. Next, we will explain what are, in our opinion, the main obstacles to achieving real and effective equality in the classrooms and, based on this analysis, a conceptual proposal is made that integrates various areas previously worked on in this stage in an individualized manner to the light of the gender perspective. From both dimensions we understand that the only restructuring that can question the exercise of imposed masculinity and femininity is the learning and practice of co-responsibility from Early Childhood Education, working progressively in all the scenarios that make up their vital habitat in a key of equality and light of the gender perspective.

Palabras Clave

Corresponsabilidad. Ciudadanía. Educación Infantil. Perspectiva de género. Ética del cuidado
Co-responsibility. Citizenship. Early Childhood Education. Gender perspective. Care ethics

Introducción

“Lo personal es político” continúa siendo un lema y emblema fundamental de todo el movimiento feminista. Kate Millet denunciaba con esta consigna cómo era en el ámbito privado, hasta entonces ajeno a la política, donde se desarrollaban las relaciones de poder que sustentaban la base del resto de las estructuras de dominación masculina en el ámbito público. Su reflexión tiene vigencia en nuestros días, pues la igualdad real y efectiva sólo será posible a través de la deconstrucción de los sesgos genéricos que fundamentan ideológicamente la organización familiar, laboral, relacional y emocional de las sociedades, que comienza en el seno de los hogares y se perpetúa en el sistema educativo.

Celia Amorós (2001) defiende cómo es a partir de lo público, donde aparece el individuo como categoría ontológica y política y las personas se autoinstituyen como sujetos. En el espacio público los sujetos del contrato social se encuentran como iguales, pero las mujeres, que quedaron relegadas a lo privado, son excluidas. El principio de individuación es, por tanto, un pre-requisito para el ejercicio de una ciudadanía plena, y la categoría de individuo es una categoría política, pero la identidad del colectivo femenino se dio desde la alteridad, no desde su identificación como sujetos.

El espejismo de la igualdad¹ es fruto, en gran medida, de la ausencia del sujeto político femenino, al ser defendida la inclusión de las mujeres, desde el feminismo liberal, en el modelo que disfrutaba el colectivo masculino que, si bien ha hecho posible metas fundamentales en el camino hacia la igualdad legislativa, no cuestionó la estructura patriarcal y androcéntrica que sustenta la sociedad, por lo que es necesario, como defiende Bodelón González (2010:88), la reconceptualización de la ciudadanía de las mujeres hacia un universalismo que acepte la diversidad y la diferencia, comprometido con el valor y la participación de todas las personas.

Este trabajo se posiciona, por tanto, en la línea historiográfica que defiende un nuevo concepto de ciudadanía fundamentado en un proyecto ético-político, democrático y plural (Vélez Bautista, 2006: 386), que contemple la incorporación de la subjetividad femenina: en primer lugar, porque el ejercicio de la ciudadanía comienza en el propio sujeto, que antes que ser para otros es para sí mismo, que crea su identidad y se proyecta desde ella, incardinando en la raíz de los derechos sus necesidades, una obviedad que, sin embargo, continúa siendo una reivindicación del feminismo: el reconocimiento de las mujeres como sujetos con pleno derecho no sólo a dar, sino también a necesitar.

En un segundo ámbito, la proyección social del colectivo femenino no se ha articulado desde su subjetividad, como proyecto vital individualizado, puesto que las mujeres no han existido por sí mismas, sino para los demás, una trayectoria de objetivación y cosificación del *habitus*² (Bourdieu, 1984:178) femenino que ha trascendido a la subordinación y desprestigio de las agencias femeninas³ tildadas todas como “reproductivas” y no historizadas, excluidas del mundo laboral y productivo.

El concepto de “ciudadanía”⁴ se vincula con el ejercicio de la ciudadanía en clave de género, pues plantea la transformación de las relaciones sociales dicotómicas entre hombres y mujeres, en primer

¹ El espejismo de la igualdad es un concepto desarrollado por Amelia Valcárcel (2008:200) y se refiere a la falsa apariencia de que hombres y mujeres ya son iguales en derechos. La obligatoriedad de los cuidados impuesta social e ideológicamente al colectivo femenino, asumida y autoimpuesta en gran medida por ellas mismas, es uno de los ámbitos que evidencian cómo los sesgos genéricos continúan activos en nuestra sociedad, discriminando y subordinando al colectivo femenino.

² Bourdieu (1984:178) define *habitus* como el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente.

³ El término “agencia” traduce el anglosajón *agency* y se refiere de manera general a la capacidad de acción de los miembros de los grupos humanos en relación a los contextos en los que se insertan, atendándose especialmente a la compleja relación que los agentes establecen con sus actos y contextos cuando se trata de mujeres (Belvedresi, 2018:6).

⁴ Por “ciudadanía” se entiende un proceso abierto, una posible construcción colectiva esperando aportaciones desde distintos ámbitos que recodifica nuestra realidad cotidiana y política en torno a las necesidades de las personas, que pone en el centro el cuidado de la vida como responsabilidad social y colectiva. “*Ciudadanas y ciudadanos que cuidamos lo que nos es común, lo “comunitario”, cuidamos el entorno, las relaciones, los vínculos, las conexiones, las redes interpersonales que tejen el entramado de la convivencia.*” Para ciertos colectivos, se entiende como una superación del término de ciudadanía, por su sujeción a los dictámenes capitalistas, su individualismo, la histórica exclusión de las minorías o el tradicional relego de las mujeres a ciudadanas de segunda.

lugar, desde la puesta en valor de los trabajos que han garantizado la reproducción de las sociedades, ejercidos fundamentalmente por las mujeres para, en segunda instancia, caminar hacia una redistribución de las responsabilidades de las esferas privada y pública, pivotando de nuevo en torno al lema “lo personal es lo político”, pues la deconstrucción de las desigualdades amparadas en los sesgos genéricos comienzan en el ámbito privado y se proyectan hacia el exterior, y sólo pueden ser desarticuladas desde el ejercicio de la corresponsabilidad⁵, como único camino posible para la consecución de la igualdad real. Un cambio, como defiende Marugán Pintos (2017:10), que constituye una auténtica revolución, porque supone, no sólo que las mujeres formen parte de un proceso constituyente que se inició hace dos siglos, sino que sean el referente.

Siguiendo a Amy Gutmann (2001:30) una teoría democrática de la educación ha de conceder suma importancia al objetivo de hacer partícipe a la ciudadanía de la política educativa y para ello es determinante que todas las personas sean educadas adecuadamente para participar como ciudadanas en la definición de la estructura de su sociedad. El modelo, como exponen González y Jover (2016: 311), es una educación moral que aúne afecto y cognición, donde cuidado y justicia se convierten en elementos necesariamente complementarios para caminar hacia la formación integral de las personas. Así, frente al universalismo androcéntrico es necesario articular un nuevo universalismo, inclusivo en cuestión de género y basado en el reconocimiento de la otredad moral, donde se integran el cuidado y la privacidad como ámbitos “naturalmente feminizados”. Este nuevo universalismo es la apuesta de la teoría feminista en la esfera de la educación moral, de la que parte Gilligan en los años 80 con su teoría de la ética del cuidado, imprescindible en el aprendizaje conceptual y práctico de la corresponsabilidad.

Diseño y método

Se propone en las próximas líneas analizar, en primer lugar, la repercusión e interpretación de las políticas de igualdad y perspectiva de género en el ámbito educativo a la luz de las principales tradiciones feministas en educación. Seguidamente, se realizará una síntesis de las principales líneas de investigación e implementación en las aulas en materia de igualdad de género a la luz de las teorías feministas y se esbozarán cuáles son los principales obstáculos para la consecución de una igualdad real y efectiva en las aulas. Por último, se presenta una propuesta conceptual e integradora de actuación en este ámbito que comienza necesariamente en Educación Infantil y que se fundamenta en la aprehensión y práctica de la corresponsabilidad en la escuela y la familia como principio fundamental del aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía en clave de igualdad.

Para el desarrollo de dichos objetivos se ha optado por una metodología cualitativa naturalista o *inductista* basada en un primera fase en el acercamiento interpretativo a los diversos sujetos y contextos de estudio, como el profesorado en formación de las asignaturas de Educación Infantil, el alumnado de diversas asignaturas de coeducación en grado y postgrado y el profesorado en ejercicio de diversas especialidades, procediendo posteriormente al cruce analítico e interpretativo como producto de una revisión de los resultados de investigación en las diversas materias objeto de estudio así como del marco legislativo y pragmático, fruto de la experiencia en gestión universitaria en el ámbito de la igualdad de género.

Análisis del estado de la cuestión

La primera década del siglo XXI ha sido un momento favorable para la inclusión de la igualdad de género en el mundo de la educación en España; además de las diversas leyes educativas de todos los niveles promulgadas en este decenio, que incorporaron la promoción de igualdad entre mujeres y hombres en su articulado, el contexto normativo estatal también era idóneo (Ley de Medidas de Protección

⁵ La corresponsabilidad defiende que mujeres y hombres, titulares de los mismos derechos, se erijan, al tiempo, en responsables similares de deberes y obligaciones en los escenarios público y privado, en el mercado laboral, en las responsabilidades familiares y en la toma de decisiones. Entiende, por tanto, que tanto hombres como mujeres tienen el derecho y el deber de conciliar ambos mundos y que se deben articular medidas no sólo plantearlo como reconocimiento, sino para hacerlo efectivo. Las políticas de conciliación que se han acometido en las últimas décadas, si bien trataron de responder a uno de los cambios sociales más profundos del siglo XX, la incorporación de las mujeres al mercado laboral, consideraron a las mismas como únicas beneficiarias y, por tanto, responsables, en exclusiva, de las funciones reproductivas de la sociedad, lo que ha implicado una feminización generalizada de la conciliación que es necesario revertir desde la corresponsabilidad.

Integral contra la Violencia de Género (Ley orgánica1/2004, de 28 de diciembre), o la Ley para la igualdad efectiva de hombres y mujeres (Ley 3/2007, de 22 de marzo).

Sin embargo, la formulación de dichas políticas de igualdad desde el feminismo liberal, como reflexionó Jiménez Jaén (2003:163) ha evidenciado sus importantes limitaciones; desde la óptica de las teorías marxistas y culturalistas de la reproducción el problema de partida es fundamentar los cambios en la pretendida neutralidad de las instituciones educativas en términos de relaciones de género, donde el feminismo socialista incide en que la escuela capitalista actúa como reproductora de la ideología del patriarcado.

En esta línea argumental se sitúa también Nieves Blanco desde el feminismo de la diferencia (2001:250), que considera que la forma dominante de hacer escuela hoy, en sintonía con el “espejismo de la igualdad” no incide en la división en función de sexo-género, sino que adopta el modelo de “lo neutro” como pretendidamente incluyente, entendiendo que el modelo actual, calificando la actual escuela como coeducativa⁶ cuando en realidad es escuela mixta⁷, que evolucionó desde la escuela segregada franquista hacia la asunción del curriculum masculino como universal, válido y excluyente de la otredad curricular femenina, desde la Ley General de Educación Básica de 1970 hasta la actualidad.

Esta escuela se fundamenta en la creencia compartida de que la escuela es una institución democrática y justa donde todas las personas reciben la misma educación. El profesorado da por supuesto que en su trabajo diario aplica este principio de igualdad y justicia social y, como consecuencia, no se ve a sí mismo como productor de discriminaciones por razón de sexo, raza o clase social y considera que la escuela es básicamente una institución neutral. Para el feminismo socialista, este panorama es resultado de la ausencia de reflexión y deconstrucción de los procesos y prácticas cotidianos que operan en las relaciones de género y consecuentemente en las escuelas, como microcosmos reproductores de la realidad social, obviando las resistencias que cotidianamente protagonizan tanto las profesoras como las alumnas; en la medida en que el género no es una variable relevante para el trabajo escolar en la escuela mixta, aunque en teoría no crea desigualdad, sí que ayuda a legitimarla.

El feminismo radical añade a este debate que el sexismo se reproduce y perpetúa en los espacios educativos como una realidad cultural opresiva que sólo puede desentrañarse a través de la abolición del género; ciertamente, comparte con el concepto de perspectiva de género (Donoso y Velasco, 2013:75) el posicionamiento crítico de la normatividad heterosexual y patriarcal, el principio de jerarquización de espacios y recursos materiales, económicos, públicos e ideológicos así como la eliminación del sexismo, pero la finalidad de la perspectiva de género es la búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres frente a la abolición de los géneros que plantea el feminismo radical.

En el marco del feminismo también se ha dejado sentir el influjo del postmodernismo, destacando la reflexión de Foucault en torno al marco educativo, donde incide en la importancia de definir los procesos de construcción social y las relaciones de poder incorporadas al conocimiento educativo y a las vivencias cotidianas de las escuelas, lo que nos sitúa de nuevo ante la visibilidad y cuestionamiento del patriarcado y el androcentrismo persistentes.

Especialmente interesante para nuestro análisis y argumentación es el plantamiento de Arnot (1987:73) en torno a la hegemonía masculina, al poner el énfasis en la importancia de las interacciones que confluyen en las experiencias y vida de cada agente social, así como la teoría de Weiler (opus cit Jmenez Jaén, 2003: 175) que incide en que la verdadera comprensión de los procesos culturales y resistencias así como su evolución, sólo es posible desde el análisis conjunto de los ámbitos público y privado, un argumento fundamental para entender el protagonismo que adquiere la enseñanza-aprendizaje de la corresponsabilidad de nuestra propuesta.

Como se reflexionó en una investigación precedente (García y Peinado, 2013), la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), contempló como principios y fines de la educación el

⁶ Según la Real Academia Española (RAE), el término coeducar o coeducación se define como: “Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. La definición corresponde a una escuela mixta, pero no coeducativa.

⁷ Arnot (2009) relata cómo la educación democrática se orientó así a animar a las niñas a tener una mayor participación en los espacios públicos a través de unos logros académicos cada vez más ambiciosos y en parcelas de conocimiento que, hasta el momento, se habían considerado propias del género masculino; sin embargo, pasó por alto los rasgos marcados por el género de las estructuras escolares y de determinadas prácticas docentes. De manera que, una vez eliminadas las prácticas discriminatorias más llamativas, fue relativamente fácil conservar el sexismo dentro del currículum, el aula o la profesión docente.

desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, pero ¿de qué valores estamos hablando? ¿Cómo se concentran en el *currículum* oficial y, fundamentalmente, en el *currículum oculto*? ¿Cómo deconstruir la doble cultura “masculina” y “femenina” que perpetúa los sesgos genéricos que excluye tanto la igualdad como la diversidad? ¿Cuáles son las directrices curriculares para evolucionar desde la actual escuela mixta hacia una escuela coeducativa?

Simón (2002:232) define la coeducación como un sistema de intervención intencionado que, partiendo de la realidad de sexos diferentes y de géneros desiguales se propone la construcción de un mundo común y no enfrentado. Su objetivo es el desarrollo integral de las personas, independientemente de su sexo, y por tanto sin poner límites al desarrollo de capacidades en base al género social de unos y otras, pero teniendo en cuenta las diferencias entre los grupos sociales y sexuales como factor relevante para la educación de niños y niñas.

Entiende, por tanto, que la escuela actual no es una institución neutral, sino reproductora de las desigualdades entre niños y niñas y de las fronteras entre ambos géneros y por ello la escuela coeducativa trabaja en una doble dirección: reducir las desigualdades entre individuos de cada sexo, derivadas de los diferentes procesos de socialización y eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino.

El artículo 24 de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, ofreció algunas directrices para el ámbito educativo, como la necesidad de eliminar los contenidos sexistas y los estereotipos que supusieran discriminación, presentes en los libros de texto y en los materiales educativos del *currículum* manifiesto, pues eran un mecanismo invisible de transmisión de un modelo social y cultural basado en los roles genéricos jerarquizados.

3.1) Desde entonces, y a pesar de la persistencia de contenido sexista, se han publicado materiales didácticos ausentes de sesgos androcéntricos y coeducativos, identidades de género y sexualidades (López Navajas, 2014; Platero, 2016), fundamentalmente para Educación Primaria y Secundaria, si bien el problema, como exponen García Luque y de la Cruz Redondo (2017) es que no sabemos hasta qué punto se implementan en las aulas. En Educación Infantil la mayoría de los trabajos han versado sobre materiales complementarios que son un recurso habitual en esta etapa, con especial atención a los contenidos sexistas presentes en los cuentos (Peinado Rodríguez (2014), Marquez Guento (2017).

Entre los estereotipos sexistas presentes en dichos materiales ocupaba un lugar destacado la identificación de las mujeres con las tareas domésticas y de cuidado, de tal suerte que la reacción ha consistido en la producción, durante los últimos veinte años, de un volumen considerable de soporte didáctico dirigido a corregir este sesgo y a repensar todo el currículum en términos de género (González y Lomas, 2002), que ha logrado que, a pesar de que el lenguaje y la imagen sexistas siguen vivos y activos en todos los espacios y contextos, un sector del alumnado actual cuente con formación y herramientas para detectarlas y denunciarlas.

Es también muy relevante la revisión de los contenidos que ha llevado a cabo la línea historiográfica de “historia de las mujeres”, desde una perspectiva histórica y sociológica iniciada en los años 70 del siglo XX, en el contexto de la denominada “segunda ola feminista”, y que, en su vertiente de historia educativa ha realizado un esfuerzo importante de visibilización e inclusión de las mujeres en la historia y la literatura (Flecha, Núñez y Rebollo, 2005; Blázquez, Flores y Rios, 2010), si bien las últimas revisiones realizadas a la luz de la perspectiva de género inciden en dos riesgos fundamentales de la historia de las mujeres: hacer de nuevo una historia “desde arriba”, de grandes mujeres, reconocidas como tal por ocupar espacios y ejercer roles masculinos y que, por tanto, no representan a su colectivo ni se identifican con él, y como segundo hándicap hacer de su producción un complemento de la historia tradicional, de nuevo, desde una perspectiva androcéntrica y refrendadora de la hegemonía masculina (Belvedresi, 2018).

3.2) Desde la perspectiva epistemológica emergió una línea de investigación y praxis que critica la tradición patriarcal de la ciencia y la tecnología y apuesta por una deconstrucción de la ciencia a partir de políticas emprendidas en el ámbito académico e investigador para incrementar la presencia de alumnado femenino en las carreras denominadas STEM⁸, obviado sistemáticamente la importancia de acometer

⁸ STEM es el acrónimo de los términos en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics) disciplinas que requerían, desde el pensamiento patriarcal y androcéntrico, aptitudes y actitudes para las que sólo estaba dotada la población masculina. Como nos hace ver Belvedresi (2018:8) La “visibilidad” de las mujeres en espacios o tareas que no eran las que tradicionalmente se les asignaba no implica, por sí misma, la instauración de una “agenda” de mujeres, pero la aparición de mujeres en roles que

igualmente campañas que promuevan el equilibrio en la formación superior tradicionalmente feminizada, pese a que sólo trabajando simultáneamente para revertir ambos desequilibrios es posible alcanzar una igualdad real y efectiva en la sociedad: las nuevas generaciones necesitan referentes masculinos y femeninos en todos los campos académicos y profesionales para pensarse a sí mismos como personas capacitadas para elegir su futuro con independencia de su sexo.

Que las mujeres hayan sido gran parte de la contemporaneidad ciudadanas de segunda ha implicado en la misma medida la consideración de su espacio y trabajo como menor y secundario, una discriminación que sigue orbitando en la actualidad sobre la mayoría de los grados que se consideraban “naturalmente” femeninos y que continúan hoy feminizados y desprestigiados, vinculados fundamentalmente con la atención a otras personas, desde la formación o el cuidado: trabajar la corresponsabilidad desde las aulas permitiría igualmente equilibrar destinos, ocupaciones y responsabilidades en la evolución de nuestra sociedad y analizar desde la justicia y la equidad las prácticas cotidianas.

3.3) Otra línea de trabajo e investigación recurrente en los últimos años es el planteamiento de propuestas curriculares coeducativas para los distintos niveles educativos (García Luque (2013), Iturbe (2015), Peinado y García (2015), Tomé (2019)) que apuestan, como defiende Iturbe (2015:34) por su inclusión en los proyectos educativos de los centros con una colaboración simbiótica de alumnado, profesorado y familias, entendiendo que este último grupo es imprescindible en el contexto vital, especialmente en la etapa de Educación Infantil.

3.4) Por último, como parte imprescindible del problema y la solución, la producción científica centrada en el profesorado, tanto en formación como en ejercicio, en dos líneas fundamentales: la detección de las pervivencias androcéntricas y patriarcales de su ideología y práctica cotidiana (Valera y Paterna, 2016) y la producción de materiales y herramientas destinadas al cuerpo docente para abordar la igualdad de género en el aula.

Las investigaciones sobre el currículo oculto realizadas a lo largo de los años ochenta y noventa del siglo pasado constataban la existencia de un trato diferencial del profesorado hacia chicos y chicas (Subirats y Brullet, 1988)⁹, destacando como aspectos fundamentales una mayor interacción con los niños que con las niñas así como expectativas diferenciadas con claros sesgos genéricos que transmitían reiteradamente a su alumnado, incidiendo directamente en su proceso de socialización mediante la adquisición de una serie de conductas y actitudes acerca de la identidad personal y sobre las representaciones de género que constituyen elaboraciones simbólicas, tanto discursivas como visuales fundamentadas en el binarismo masculino femenino, transitando desde lo antagónico a lo complementario, la situación actual del profesorado podría sintetizarse, a nuestro entender, en una triple casuística:

- 1) el profesorado en términos generales carece de formación y cuando cree tenerla la situación es aún más grave, porque su “ceguera de género”¹⁰ consolida y perpetúa la desigualdad; como consecuencia de esta realidad, no ven necesaria ni la formación ni la implementación de la enseñanza-aprendizaje en igualdad y la diversidad de género.
- 2) Si bien los recursos se han multiplicado en las redes sociales, la falta de formación en la materia les impide tanto el conocimiento de dichas herramientas como una adecuada selección de las mismas.
- 3) La formación integral del alumnado está supeditada al compromiso individual de un grupo de docentes formados, cuantitativamente poco relevante pero que

han estado en poder de los varones genera un efecto de emulación que tiene que ser valorado, en cuanto propone una alternativa que le permite a muchas imaginarse con otras posibilidades como agentes históricos.

⁹ En esta línea se sitúa también el feminismo radical en una segunda fase, tratando de integrar la positividad de los valores femeninos y resaltando igualmente la infravaloración de “lo femenino” en las relaciones sociales escolares.

¹⁰ El concepto ceguera de género (*gender blindness*) se aplica cuando no se reconoce que a los hombres/niños y a las mujeres/niñas se les adjudican roles y responsabilidades en contextos y antecedentes sociales, culturales, económicos y políticos específicos. Los proyectos, programas, políticas y actitudes que son ciegos al género no tienen en cuenta ni los roles ni las necesidades diferentes. Mantienen el *status* quo y no ayudan a transformar la estructura desigual de las relaciones de género (ONU, 2017:18).

progresivamente tiene una incidencia cualitativamente mayor en las nuevas generaciones discentes.

Resultados. Hacia una propuesta conceptual.

La formación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía, como se viene argumentando, sólo puede ser integral si contempla la igualdad y diversidad de género, pero la situación actual, tanto a nivel social como educativo, evidencia que los avances legislativos no se traducen en una igualdad real y efectiva, pues sigue vigente en gran medida, fundamentalmente en el *currículum oculto*, un ideario patriarcal, androcéntrico y sexista que no ha sido reflexionado y deconstruido en origen.

La propuesta conceptual que se presenta en las próximas líneas no ofrece alternativas innovadoras: los contenidos y objetivos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamentan en líneas de investigación y contextos de enseñanza-aprendizaje consolidados en Educación Infantil, como la inteligencia emocional o la relación familia-escuela.

Con dicha propuesta defendemos un cambio de perspectiva que pone como epicentro de la formación del alumnado en el ejercicio de la ciudadanía a través de la conceptualización y praxis de la corresponsabilidad como ejercicio de deconstrucción de los modelos de masculinidad y feminidad hegemónicos, y que se abordará desde una doble dimensión: su proceso de individuación (*self*) y subjetivación y su relación con los demás, desde Educación Infantil, trabajando progresivamente en todos los escenarios que conforman su hábitat vital, veamos cómo.

El núcleo de la identidad del género (definido como el sentimiento íntimo de ser mujer o ser varón) se construye en los primeros tres años de existencia y es previa a la diferencia sexual: ... desde el vientre materno, se le asignan roles y estereotipos diferentes para cada sexo, dando lugar, al desarrollo de personas desiguales y diferentes (Cabeza, 2010, p.45). Dicha identidad se articula en torno a una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado, conformando el género el primer campo clasificación de los seres humanos, y, consecuentemente, de articulación del poder (Lagarde, 1997).

Como defiende dicha autora (1996:47) el proceso pedagógico de género les sucede a las personas casi sin darse cuenta, de manera inconsciente, a pesar de lo aparatoso que resulta y de que dura toda la vida. Por tanto, la deconstrucción de las desigualdades amparadas en los sesgos genéricos comienza en el ámbito privado y se proyectan hacia el exterior, y sólo pueden ser desarticuladas desde el ejercicio de la corresponsabilidad, como único camino posible para la consecución de la igualdad real. Las normas de vida doméstica aún vigentes refuerzan patrones de desigualdad, jerarquía y sumisión en el seno de la familia que se reproducen en las instituciones sociales, por lo que la única educación en valores democráticos posible es aquella que, desde la corresponsabilidad, impregne todos los aspectos de la vida.

Trabajar desde la corresponsabilidad exige como punto de partida, siguiendo a Lagarde (1996:13) la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política de las mujeres y con las mujeres, donde se define “trabajo” como todo aquello que genera vida social y que se encuentra en toda tarea o actividad de la vida social, la producción de objetos y cuerpos y la de mantenimiento de objetos y sujetos. Por lo tanto, como trabajo englobamos toda actividad que conlleve un gasto de energía y de tiempo y que tiene objetivo social (Escoriza Mateu, 2005).

La corresponsabilidad se proyecta desde lo privado hacia lo público: sin el mantenimiento de los sujetos no es posible la proyección hacia los objetos, sin garantizar la reproducción de las personas no hay reproducción socioeconómica: la construcción de una ciudadanía plena en el siglo XXI implica una transgresión de la división privado-público, personal-social¹¹ y es la perspectiva de género las que nos proporciona las herramientas de análisis para desmontar ambos universos amparados en asignaciones genéricas¹².

¿Cómo se integra la corresponsabilidad en clave de participación ciudadana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Educación Infantil? En realidad, la corresponsabilidad ya está presente en el

¹¹ Esta perspectiva de género, siguiendo a Lagarde (1996:15), analiza las posibilidades vitales de las mujeres y de los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos de deben enfrentar y las maneras en que lo hacen.

¹² Analizar la realidad con perspectiva de género, como nos recuerda Cobo Bedía (2007), es aspirar a redefinir las reglas del juego, de lo público y lo privado, del valor del éxito, de la sostenibilidad de la vida, de las relaciones entre las personas. Es, por tanto, una categoría analítica subversiva porque cuestiona las estructuras establecidas y las jerarquías de poder.

currículum de Educación Infantil desde 2006, pero es necesario que se implemente en las aulas. La Ley Orgánica de Educación (2006:1017), anexo II, proponía entre sus objetivos: a) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. b) Desarrollar sus capacidades afectivas y c) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

También el bloque destinado a la cultura y vida en sociedad (Anexo IV) se centra en desarrollar pautas para abordar la identificación de los primeros grupos sociales de pertenencia: familia y escuela, tomando conciencia vivenciada de la necesidad de su existencia y funcionamiento, a través del disfrute y valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen, incidiendo especialmente en fomentar *“el interés por participar y colaborar en las tareas cotidianas en el hogar y en la escuela. Identificación y rechazo de estereotipos y prejuicios sexistas. Establecimiento de relaciones equilibradas entre niños y niñas”*.

Solsona (2008: 227) defiende que, si nos tomamos en serio los vínculos afectivos humanos y priorizamos una orientación moral enraizada en las responsabilidades de los ciudadanos y ciudadanas particulares, nos veremos obligados a introducir en el currículum escolar contenidos relacionados con pautas tan “privadas” como las relacionadas con la creación de vínculos emocionales, el ejercicio de la paternidad o la maternidad o la distribución de las tareas domésticas. Ello requiere subvertir el concepto de coeducación que durante el siglo XX ponía el acento en conseguir una falsa igualdad en la educación de niñas y niños. Hoy tenemos que modificar la centralidad de los saberes y trabajos considerados tradicionalmente masculinos en la cultura escolar y crear una nueva cultura escolar en la que se valoren los sentimientos y las emociones, las capacidades relacionales, los saberes y las experiencias de las mujeres y los saberes asociados al cuidado.

En relación a la familia como modelo social de aprendizaje, Paterna y Martínez (2009) analizaron la implicación parental y la influencia de las variables de género en la distribución de las tareas domésticas y de cuidado comprobando que las mujeres siguen siendo el sujeto principal de las mismas, si bien nos encontramos en un proceso de cambio que es necesario potenciar y consolidar, puesto que la implicación parental en el cuidado de menores y una equitativa distribución de las tareas domésticas es un papel fundamental para poder conseguir la igualdad de género en el entorno familiar:

“en la medida en que tanto los niños como las niñas crecen y se identifican con la función que cumple su padre o su madre, adquieren, en un proceso complejo, habilidades destrezas y comportamientos diferentes, lo cual prefigura sus identidades de género” (Salamanca, 2014:86).

En los últimos años se han publicado diversas propuestas de enseñanza-aprendizaje de la corresponsabilidad en las aulas, que han trabajado en coordinación con las escuelas de padres y madres¹³; sin embargo, las propuestas han sido planteadas desde una dimensión parental y social, obviando la importancia de la dimensión individual en el proceso, pese a que Educación Infantil tiene una amplia trayectoria en investigación centrada en el crecimiento personal y la educación emocional: la integración de ambas dimensiones en un proceso de enseñanza-aprendizaje libre de sesgos genéricos es la novedad que aporta nuestra propuesta.

La deconstrucción de las desigualdades de género, por tanto, comienza en los hogares y se enriquece y orienta en los centros educativos, y por ello, las pautas que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la corresponsabilidad para el ejercicio de la ciudadanía es posible sólo si se trabaja desde ambos espacios de socialización en los siguientes ámbitos:

¹⁹El primero de ellos es la enseñanza-aprendizaje de la autonomía, formar personas autónomas en todos los ámbitos de la vida, que sepan cuidar de sí mismas. El objetivo principal de la Educación Infantil es formar a niños/as autónomos/as, imaginativos/as y críticos/as, con identidad propia. Para ello, se trabajará desde la intelectualidad y la afectividad en la formación de su subjetividad como sujeto, sus valores, sus deseos, su

¹³ Un ejemplo de ello es el programa “Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental” (Torío López, 2010)

autoidentidad, su dimensión afectivo-sexual, sus principios y también sus necesidades para garantizar el pleno ejercicio de su subjetividad en su proyección social y en el ejercicio de su ser ciudadano.

2º Educación emocional. De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser), señalados en el *Informe Delors* (1996), los dos últimos contribuyen a fundamentar la necesidad de la educación emocional en el marco de una formación integral desde la escuela. El desarrollo emocional y cognitivo de la persona progresan paralelamente¹⁴; sin conocimiento no hay experiencia afectiva, y sin emociones no hay encuentro con la otredad, no se inicia el proceso de socialización, por lo que la alfabetización emocional es consustancial a la alfabetización intelectual; es, en definitiva, una educación para la vida (Peinado, 2015:16).

Las emociones morales afloran y se educan a lo largo de toda la infancia y adolescencia, y como defienden Morales, Trianes e Infante (2013:56) la huella de una ciudadanía responsable en las actuaciones socio-profesionales no se logra de forma natural, sino que requiere de aprendizajes y espacios que favorezcan la construcción ética de la persona: a partir de una ciudadanía responsable es posible evolucionar hacia mayores cotas de cohesión social. Formar desde la inteligencia emocional¹⁵ exige, una autorreflexión sobre nosotros mismos, una toma de conciencia de nuestras actuaciones cotidianas y de cómo, con nuestro hacer cotidiano, estamos educando en y desde el desarrollo emocional, y de qué manera se plasma el *currículum oculto* en una educación emocional diferenciada a la luz de la perspectiva de género.

Como ha analizado Ovejas (2014:2), en las últimas décadas se ha desarrollado una línea de investigación en torno a las emociones y habilidades emocionales que muestran mujeres y hombres, y que están íntimamente relacionadas con una educación diferenciada genéricamente, como es el caso de la empatía, para la que muestra una mayor competencia el colectivo femenino frente a la regulación de las emociones, que se atribuye en mayor medida a los hombres. Brody y Hall ya concluyeron en los años noventa que las diferencias en las competencias emocionales dependiendo del género de la persona no son apreciables en la infancia, es decir, la causa no es la base genética, sino que las diferencias comienzan a aparecer a lo largo de la escolarización, por tanto, se crean contextos emocionales genéricamente diferenciados: si se analizan los procesos que generan esta disparidad, es posible realizar intervenciones en clave de igualdad: es imprescindible trabajar en la coeducación emocional.

La educación de los afectos desde los sesgos genéricos desarrollados por el sistema patriarcal y androcéntrico ha generado un desequilibrio no sólo de oportunidades sino también de satisfacción de necesidades, de expresión de las carencias, de proyecciones vitales del colectivo femenino al tiempo que impedía el aprendizaje conceptual y expresión de los afectos del colectivo masculino, como símbolo de la "otredad" que debía ser rechazada. Recuperar la educación de los afectos como patrimonio de las personas, con independencia de su sexo, alberga en sí misma claves determinantes para mejorar la convivencia y el entendimiento de las distintas trayectorias y proyectos vitales.

Conclusiones

El fracaso de la igualdad de género real y efectiva en nuestra sociedad, articulada en torno a los logros normativos del modelo masculino decimonónico, demuestra que es necesaria una reconceptualización de la ciudadanía que fundamente las transformaciones políticas en un cambio profundo de las relaciones en el ámbito privado. Sólo desde la transformación de lo personal es posible cuestionar en profundidad y deconstruir desde la raíz el androcentrismo y el patriarcado persistentes: las políticas de igualdad nunca serán reales y efectivas en una sociedad anclada ideológicamente en la jerarquía y la desigualdad genérica.

¹⁴ La educación moral necesita profundizar en la manifiesta complicidad entre afecto y cognición en el conjunto de nuestras conductas de modo que si las emociones operan como motor para la acción, nuestra capacidad argumentativa interviene legitimando, justificando, reconduciendo o reprobando el caudal emocional (Gozálvez y Jover, 2013:330).

¹⁵ La inteligencia emocional comprende habilidades como el autocontrol, el conocimiento de uno mismo, la motivación o la sensibilidad para tener en cuenta los sentimientos de los demás y para mantener unas buenas relaciones interpersonales.

El objetivo de este trabajo no es cuestionar todo lo que se ha hecho en materia de igualdad y diversidad de género sino aportar nuevas herramientas y ámbitos de actuación en la enseñanza-aprendizaje de una ciudadanía plena y centrar nuestra mirada en el origen de las transmisiones ideológicas, de la asignación de roles, de la individuación y socialización, donde sistemáticamente se reproducen las mismas inercias.

La clave es, por tanto, la deconstrucción de los sesgos genéricos prevalentes en el ámbito privado que trascienden a la esfera pública y para ello es determinante volver primero sobre los planteamientos del feminismo en torno a la educación en un primer momento, proceder seguidamente a sintetizar cuales han sido las trayectorias que se han planteado en materia de igualdad de género en el ámbito educativo, tanto a nivel legislativo como investigador o docente, detectar las principales dificultades y proponer desde ahí una reestructuración conceptual de los contenidos que deben abordarse de manera integral como paso previo a la articulación de propuestas de implementación en las aulas.

Por ello este artículo no presenta resultados, puesto que era fundamental situarse en un estadio precedente, el de la reflexión y deconstrucción de los sesgos genéricos presentes desde la Etapa de Educación Infantil con una propuesta inductiva, porque transita en un intercambio bidireccional entre lo público y lo privado, la individuación y la socialización o los usos equitativos del espacio y del tiempo a partir de la conceptualización y praxis de la corresponsabilidad que comienza en los hogares, se afianza en las escuelas y se proyecta en las esferas pública y política.

España es ciertamente avanzado en materia de igualdad de género, pero la realidad muestra cotidianamente que se continúa lejos de la igualdad efectiva; por ello esta propuesta es inductiva, porque el imaginario, las costumbres, los roles y autoimposiciones se articulan y retroalimentan desde los núcleos primarios de convivencia, donde no terminan de permeabilizar la legislación igualitaria. Deconstruir para construir una ciudadanía plena exige cambiar la perspectiva, devolver a lo privado y su universo (los cuidados, las emociones, el bagaje individual y social) el lugar que le corresponde en la construcción de las personas, desde su individualidad y desde su proyección social, en clave de igualdad.

Bibliografía.

- Amorós, C. (2001). *Feminismo, igualdad y diferencia*. México: UNAM.
- Arnot, M. (2011). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Belvedresi, R. (2018). Historia de las mujeres y agencia femenina: algunas consideraciones epistemológicas. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 3(1), 5-17.
- Blanco, N (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Bodelón González, E. (2010). Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía? *Anuario de filosofía del derecho*, XXVI, 80-106.
- Bourdieu, P. (1987). *Homo academicus*. Paris: Ed de Minuit.
- Brody, L. R., y Hall, J. A., "Gender and Emotion" en Lewis, M. y Haviland, J., (Eds.), *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford Press, Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Gender-and-emotion-in-context.-Brody-Hall/504db5d29a64cc09f000b19315187c09948f831d>
- Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 8, 39-45.
- Cobo Bedía, R. (2007). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación de la perspectiva de género en el ámbito universitario?. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 72-8. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf>.
- Escoriza Mateu, T. (2015). Trabajo y sociedad en arqueología: producciones y relaciones "versus" orígenes y desigualdades. *Revista atlántica-mediterránea de la prehistoria y la arqueología social*, 7(7). DOI: 10.25267.
- Flecha, C.; Nuñez, M. y Rebollo, M^a.J. (2006), *Mujeres y educación. Sobre prácticas y discursos en la historia*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- García-Cano, M. e Hinojosa, E. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado. *MULTIárea. Revista de didáctica*, 8, 61-86. Recuperado de: <https://doi.org/10.18239/mard.v0i8.1122>.
- García Luque, A. (2013). *Igualdad de género en las aulas de Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Jaén: Universidad de Jaén.
- García Luque, A. y De La Cruz Redondo, A. (2021). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género, *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, núm 2, 30-40, 2021. <http://hdl.handle.net/10481/58800>.

- García Luque, A. y Peinado Rodríguez, M. (2015). LOMCE ¿es posible construir la ciudadanía sin igualdad de género? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72. <https://www.grao.com/es/producto/lomce-es-posible-construir-una-ciudadania-sin-la-perspectiva-de-genero>.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*, Cuadernos de la fundación Victor Grifols y Lucas, núm 30, Recuperado de: <http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5CCuaderno30.pdf>. Fecha de acceso:15/04/2020.
- Gozálvez, V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XX1*, 19(1), 311-330. DOI:10.5944/educXX1.15588
- González, A. y Lomas, C. (2022), *Mujer y educación. Educar desde la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graò.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Iturbe, X. (2015). *Coeducar en la escuela infantil, Sexualidad, amistad y sentimientos*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Jaén, M. (2003). Género y educación: las alternativas al feminismo liberal, *Feminismo/s*, 1, 163-176.
- Lacalle Pedreira, V. (2009), *Inteligencia emocional, niños y adolescentes*. Madrid: Gesfomedia.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, Horas y horas.
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de mujeres en los manuales de la ESO. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba>.
- Lozano, M. y Trifu, L. (2019). Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 51-61. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.005>.
- Marquez Guento, P. (2017). Estereotipos de género en los cuentos infantiles tradicionales. *IX Congreso virtual de Historia de las Mujeres*, 461-490.
- Marugán Pintos, B. (2017). La ciudadanía como eje de un nuevo pacto constituyente. *Revista Cuadernos Manuel Giménez Abad*, 5, 122-136.
- Morales, M.; Trianes, M.V. e Infante, L. (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 41(2), 55-66. <http://www.uniovi.net/ICE/public>.
- Paterna, C. y Martínez, C. (2009). Influencia de las variables de género en las tareas domésticas y de cuidado. *Interamerican Journal of Psychology* 43(2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-
- Peinado Rodríguez, M. (2014). Conocimiento del entorno en Educación Infantil: un análisis en clave de género a través de los hermanos Grim en *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la Educación Geográfica* 1, 301-309.
- Peinado Rodríguez, M. (2015): Ciudadanos socialmente competentes. Cómo trabajar la asertividad en Educación Infantil. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 213-223. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2614>.
- Peinado Rodríguez, M. (2016). Las "mujercitas del franquismo" Cómo enseñar y aprender un modelo de feminidad. *Estudios Feministas, Florianópolis*, 24 (1), 281-296. <http://dx.doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p281>.
- Peinado Rodríguez, M. y García Luque, A. (2015). *Igualdad de género en Secundaria. Propuestas didácticas audiovisuales*. Barcelona: Octaedro.
- Puleo, A. (2004). Hacia un feminismo con conciencia ecologista. *El Ecologista*, 41, 54-55.
- Salamanca, L. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* (III),.84-91.<http://iberoamericasocial.com/coeducacion-la-erradicacion-de-los-estereotipos-de-genero-en-la-educacion-del-siglo-xxi>
- Serrano-Pascual, A; Artiaga-Leiras, A. y Crespo, E. (2019). El género de los cuidados: repertorios emocionales y bases morales de la microsolidaridad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 166, 153-168. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.166.153>
- Simón Rodríguez, E. (2002). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*, Madrid, Narcea.
- Solsona I Pairó, N. (2008). La práctica de la coeducación. *Aula de innovación educativa*, 177, 7.
- Sonlleve Velasco, M. y Torrego-Egido, L. (2018). A mí no me daban besos. Infancia y educación de la masculinidad en la posguerra española *Masculinities and Social Change*, 7(19), 52-81. [file:///D:/Datos%20de%20Usuario/UJA/Downloads/Dialnet-AMiNoMeDabanBesosInfanciaYEducacionDeLaMasculinida-6309914%20\(2\).pdf](file:///D:/Datos%20de%20Usuario/UJA/Downloads/Dialnet-AMiNoMeDabanBesosInfanciaYEducacionDeLaMasculinida-6309914%20(2).pdf)
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y la puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18 (1), 189-207.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Tomé, A. (coord.) (2019). La educación feminista contra el sexismo educativo y cultural. Coeducar: pone la vida en el centro de la educación. *Dossier Graó*, 4, 8-14.
- Torío López, S., Peña Calvo, J, Rodríguez Menéndez, M. del C. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: "Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental". *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 85-108. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109741>

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.

Valera, L. y Paterna, C. (2016). *Ideología de género en el alumnado de Infantil*. Alicante, Repositorio Institucional de la Universidad. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/64415>

Velasco, A. (2016). Ética del cuidado para la superación del androcentrismo: hacia una ética y una política ecofeministas. *Revista CTS*, 31 (11), 195-216.

Velez Bautista, G. (2006). Género y ciudadanía. Las mujeres en el proceso de construcción de la ciudadanía. *Espacios públicos*, 9, 376-390.

