

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.05>

La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil

The deconstruction of gender roles through cultural heritage in Early Childhood Education

Rocío Raposo Camacho  0000-0002-9429-9722

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
rocioraposo11@gmail.com

Elisa Arroyo Mora*  0000-0001-9724-5415

Universidad de Huelva
elisa.arroyo@ddi.uhu.es

Sergio Sampedro-Martín**  0000-0002-7776-4522

Universidad de Huelva
sergio.sampedro@ddi.uhu.es

Fechas · Dates

Recibido: 5 de diciembre de 2022

Aceptado: 11 de febrero de 2023

Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)", referencia PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, referencia RED2018/102336/T, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

*Beneficiaria de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+.

**Beneficiario de la ayuda FPU20/01886, financiada por el Ministerio de Universidades.

Cómo citar · How to cite

Raposo Camacho, R., Arroyo Mora, E., & Sampedro-Martín, S. (2023). La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil. *REIDICS*, 12, 67-84. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.05>

Resumen

El presente trabajo parte de la necesidad de implementar, desde las primeras etapas educativas, propuestas didácticas que promuevan que el alumnado desarrolle las primeras formas de pensamiento reflexivo y crítico y analice las manifestaciones culturales de su comunidad desde los principios de justicia social e igualdad. Así, este estudio presenta los resultados de una experiencia educativa de educación patrimonial desde la perspectiva de género desarrollada en el nivel de 4 años del segundo ciclo de Educación Infantil de un centro de educación compensatoria de la provincia de Almería. A través del uso de distintos instrumentos de recogida de información, como son una entrevista grupal semiestructurada y el dibujo libre por parte del alumnado, se ha tratado de averiguar el cambio conceptual y emocional del alumnado en torno al flamenco y a los estereotipos y roles de género presentes en este fenómeno cultural de forma previa y tras el desarrollo de diferentes actividades en forma de primer acercamiento a la temática. Para analizar la información se ha utilizado un sistema de categorías cualitativo, dando lugar como primeros resultados que el alumnado tiene arraigadas ideas sexistas desde temprana edad, encontrando cambios leves pero significativos hacia la deconstrucción de los estereotipos y roles de género si se trabaja el patrimonio desde la perspectiva de género en el aula.

Palabras clave: Educación patrimonial; Educación Infantil; flamenco; perspectiva de género; investigación cualitativa.

Abstract

This work is based on the need to implement, from the early stages of education, didactic proposals that promote the development of reflective and critical thinking and the analysis of the cultural manifestations of their community from the principles of social justice and equality. Thus, this study presents the results of an educational experience of heritage education from a gender perspective developed in the 4-year level of the second cycle of Early Childhood Education in a compensatory education centre in the province of Almeria. Through the use of different instruments for collecting information, such as a semi-structured group interview and free drawing by the students, we have tried to find out the conceptual and emotional change of the students in relation to flamenco and the gender stereotypes and roles present in this cultural phenomenon before and after the development of different activities as a first approach to the subject. In order to analyse the information, a qualitative category system has been used, giving as first results that students have ingrained sexist ideas from an early age, finding slight but significant changes towards the deconstruction of stereotypes and gender roles if heritage is worked on from a gender perspective in the classroom.

Keywords: Heritage education; early childhood education; flamenco; gender perspective; qualitative research.

Introducción

La relectura crítica de nuestra historia, nuestro patrimonio y nuestros modos de vida, costumbres y tradiciones desde la perspectiva de género con el fin de promover cambios que reduzcan las desigualdades entre mujeres y hombres es un imperativo social y educativo del siglo XXI. Por ello, es esencial implementar una coeducación real en las aulas de todas las etapas de la educación formal, comenzando por la Educación Infantil, y evaluar su impacto en la percepción, concepciones y valores del alumnado. Así, en este trabajo se presenta la evaluación de una experiencia educativa que se plantea como un primer acercamiento de un grupo del nivel de 4 años, el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil, al flamenco desde la perspectiva de género.

Dicha propuesta educativa se desarrolla con un grupo-clase compuesto por 23 estudiantes – 13 alumnos y 10 alumnas – de 4 años de un centro de educación compensatoria de la provincia de Almería, situado en un contexto multicultural, donde la mayor parte del alumnado que acoge es de etnia gitana. La localización del centro y las características del alumnado y familias que conforman su comunidad educativa lo hacen idóneo para implementar proyectos en torno al flamenco como patrimonio cultural de gran vinculación emocional con los niños y niñas desde muy temprana edad.

El flamenco, además de estar incluido en la lista representativa del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad de la UNESCO desde el año 2010, se configura como una línea prioritaria en el programa de innovación educativa Vivir y Sentir el Patrimonio de la Junta de Andalucía y como un contenido explícito en la normativa andaluza para la Educación Infantil. El flamenco, de esta forma, no es entendido únicamente como un género musical sino, más bien, como una manifestación cultural repleta de significaciones colectivas con gran potencial educativo por insertarse en las vivencias de las comunidades.

Por otro lado, tanto en la normativa estatal en materia de educación, 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, como en la específica para la Educación Infantil, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación, incluyendo alusiones explícitas a la igualdad entre mujeres y hombres en objetivos, competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación de la primera etapa educativa.

Así, el currículo educativo y, por ende, la experiencia didáctica presentada, van en la línea de lo establecido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), concretamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, cuyo fin es lograr la igualdad de género y empoderar a mujeres y niñas. Este objetivo se propone como una prioridad en el marco de los ODS, pues la desigualdad de género es un fenómeno que tiene lugar en todas las sociedades del mundo y la igualdad entre mujeres y hombres es, además de un derecho fundamental, un principio básico para la democracia, la paz, la prosperidad y la sostenibilidad.

Educación patrimonial desde la perspectiva de género en Educación Infantil

El patrimonio de nuestras comunidades, por su dimensión de espejo social (Fernández-Salinas, 2005), nos construye como personas y como colectivos, se inserta en nuestras biografías, conforma nuestros recuerdos y afecta a nuestro modo de entender la realidad (Jiménez-Esquinas, 2016). Las manifestaciones patrimoniales acompañan a las personas durante toda su vida y los vínculos que se establecen con ellas son inmediatos, por lo que, tal y como afirma Hernández-Ríos (2018), los niños y niñas mantienen una relación directa con el patrimonio de su contexto próximo desde edades tempranas, a partir del cual comienzan a descubrir y construir su identidad (De los Reyes, 2011).

Es, por ello, clave trabajar en torno al patrimonio desde las primeras etapas educativas, en las cuales se sientan las bases para el desarrollo posterior en todos los ámbitos de la vida (Bodero-Cáceres, 2017), con el fin de formar personas preparadas para comprender, respetar y valorar el patrimonio y para analizar las dinámicas sociales de forma crítica (Peinado, 2020). Así, entendemos la educación patrimonial no como una disciplina que pretende únicamente la transmisión de contenidos teóricos cerrados, sino como un proceso de socialización patrimonial (Cuenca, 2014; Puskás & Andersson, 2021), a partir del cual se orienta el trabajo a la promoción de valores éticos, cívicos y afectivos en relación con la defensa, protección y salvaguardia del patrimonio (Cuenca, Estepa y Martín, 2011) y al análisis crítico de la realidad cotidiana para formar a una ciudadanía activa y participativa en su entorno (Borghini y Galletti, 2020).

Esta finalidad educativa se consigue si la educación patrimonial se aborda a partir de problemas sociales relevantes (Cuenca, Estepa y Martín-Cáceres, 2020), temáticas controvertidas (Kerr y Huddleston, 2016) o a partir de, como denominamos en el Proyecto I+D+i "EPITEC2: Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada", los patrimonios controversiales (Estepa, Cuenca y Martín-Cáceres, 2021), definidos como aquellas perspectivas sobre elementos patrimoniales que, por razones ideológicas, políticas, económicas, sociales, culturales, medioambientales o por interacción entre ellas, son seleccionados didácticamente para suscitar el conflicto, la controversia, el dilema o el debate, incluyendo aquellos que conlleven algún tipo de discriminación o dominancia hegemónica de un elemento sobre otro haciendo que este último sea olvidado, oprimido o silenciado (Arroyo *et al.*, 2022). El trabajo a partir de la controversia promueve, según Estepa (2019), que el alumnado –de Educación Infantil en este caso– reflexione y se haga preguntas para analizar su realidad, adquiriendo, así, una mayor comprensión de los vínculos con el pasado y un mayor compromiso con su entorno para participar activamente en su mejora. En esta línea, Feliu *et al.* (2015) exponen que la escuela es un espacio cultural de la experiencia humana cuyo fin es explorar la realidad para poder transformarla, aprovechando los elementos patrimoniales del contexto próximo para fomentar el desarrollo de la autonomía y del pensamiento reflexivo y divergente del alumnado, así como de su capacidad de acción. En esta primera etapa educativa, la acción y la participación ciudadana debe entenderse como una forma de construir juntos el espacio que compartimos

desde la justicia social, la comprensión mutua y la realización de proyectos de cooperación en la búsqueda del bien común (Feliu *et al.*, 2015).

Los problemas socioambientales relevantes abordados a partir del contacto directo con los elementos patrimoniales del contexto próximo permiten al alumnado reflexionar sobre posibles alternativas a los conflictos que tienen lugar en su entorno (Santisteban, 2019). Por ello, para paliar el vacío que existe en las escuelas sobre las controversias que giran en torno al patrimonio como forjador de identidades, resulta fundamental introducir y encaminar al alumnado desde las primeras etapas educativas hacia un análisis crítico de las relaciones que se establecen entre los elementos patrimoniales y el ámbito sociocultural en el que se desarrollan (Escribano, 2015). Así, se podrá alcanzar una educación patrimonial que posibilite la adquisición de un mayor compromiso con su comunidad, la comprensión de las conexiones con el pasado y la reflexión sobre posibles consecuencias de los actos del presente en el futuro (Ibagón y Miralles, 2021), con el fin de comprenderlos y valorarlos desde una perspectiva crítica y constructiva, favoreciendo el desarrollo competencial de la inteligencia territorial y emocional (Trabajo y Cuenca, 2017).

Una problemática socioambiental de relevancia y que urge abordar desde las primeras etapas educativas es la desigualdad de género presente en todas las sociedades y en prácticamente la totalidad de las manifestaciones de nuestra cultura, proponiendo en la escuela cambios conceptuales y metodológicos que conduzcan hacia una coeducación patrimonial (Cacheda, 2019). La socialización diferencial de género a la que está expuesta toda persona desde su nacimiento construye la identidad propia a través de los aprendizajes que promoverán valores, creencias, comportamientos, actitudes o expectativas propias de una sociedad desigual desde temprana edad (García-Luque y De la Cruz, 2017), pues según los trabajos de Martínez-Reina y Vélez-Cea (2009) y Rodríguez-Fernández (2020), los niños y niñas de entre tres y siete años ya muestran conductas estereotipadas en cuanto a sus intereses, elección de juegos y juguetes y pretensiones laborales futuras y en relación con los roles prototípicos femeninos y masculinos en la vida social.

Por ello, tal y como exponen Lucas y Delgado-Algarra (2019), es esencial poner atención a la perspectiva de género en la educación patrimonial para que el alumnado pueda detectar el desequilibrio social y las relaciones de poder entre hombres y mujeres y analizar su realidad desde la comprensión de que la sociedad patriarcal ha perpetuado la desigualdad social a lo largo de la historia haciendo que lo femenino y los roles que se le asocian sean valores secundarios e infravalorados. Establecer una mirada feminista hacia la educación patrimonial que busque y refuerce la equidad hará que el alumnado reflexione críticamente sobre los criterios que jerarquizan las distintas manifestaciones patrimoniales y sobre los prejuicios, estereotipos y roles de género que estas reproducen (Arroyo *et al.*, 2022).

El flamenco es, en este sentido, una manifestación artística que, según Contreras (2018), es idónea para la promoción de valores de igualdad y de justicia social a través de la visibilización de las contribuciones de las mujeres y del trabajo de las emociones (De las Heras, 2015), aprovechando su carácter identitario en el contexto andaluz. Es clave que el alumnado comprenda, desde las primeras etapas educativas, la dimensión estructural de las mujeres como creadoras y mantenedoras de los vínculos culturales de las comunidades (González-Marcén,

2016), contribuyendo, así, a un avance hacia la igualdad de derechos de acceso, participación y contribución al patrimonio y la vida cultural para hombres y mujeres (UNESCO, 2016).

Las propuestas didácticas de educación patrimonial desde la perspectiva de género en Educación Infantil deben servirse de estrategias metodológicas activas basadas en la investigación escolar, cuyo fin es fomentar el interés, la curiosidad y la motivación del alumnado a través de técnicas de investigación y del juego como método de enseñanza y aprendizaje (Escribano, 2015). En esta línea, Casanova, Arias y Egea (2018) aseguran que la educación patrimonial unida a métodos de indagación desde edades tempranas favorece una mejor comprensión y mayor vínculo con el patrimonio. Partiendo de los elementos patrimoniales se pretende potenciar los referentes identitarios de las sociedades a las que pertenece el alumnado y, a su vez, desarrollar emociones y habilidades prosociales que contribuyan a la justicia y a la inclusión social (Arroyo y Crespo, 2019). De este modo, estaremos colaborando al desarrollo integral del alumno y alumna, pues las competencias emocionales son indispensables para ello y, en este caso, van a facilitar las relaciones interpersonales del alumnado (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012) y el desarrollo de emociones y valores de respeto, empatía, tolerancia, igualdad y justicia.

Marco metodológico

Metodología e instrumentos de investigación

El presente trabajo tiene como objetivo principal valorar el cambio conceptual y emocional del alumnado en torno al flamenco desde la perspectiva de género tras un primer acercamiento a la temática en diversas actividades sobre instrumentos, vestimenta y bailes relacionados con el flamenco, con el fin de detectar estrategias metodológicas y actividades clave para el desarrollo de propuestas de coeducación patrimonial en Educación Infantil. El trabajo que presentamos podría considerarse como un estudio exploratorio, definido como un estudio a pequeña escala (Teijlingen y Hundley, 2001), que permite evidenciar cuestiones metodológicas, detectar posibles problemas o limitaciones y mostrar la viabilidad y coherencia de los instrumentos y técnicas utilizados durante el proceso con el fin de extrapolarse a investigaciones futuras de un rango superior. Este tipo de estudios se utilizan en trabajos que aportan cierta novedad a un área en el que no se encuentra un gran número de investigaciones del mismo tipo y que pudieran servir como fundamentación metodológica en sí mismas. Es, por tanto, una investigación orientada a la aplicación, pues está diseñada para dar respuesta a problemas concretos y para la toma de decisiones y el cambio o mejora, en este caso, de la práctica educativa (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005).

La experimentación de situaciones de aprendizaje es un tipo de investigación que se caracteriza por combinar la teoría y la práctica en un proceso en el que el equipo de investigación –la docente, en este caso– profundiza en la comprensión del fenómeno al mismo tiempo que la experiencia se está desarrollando (Cobb *et al.*, 2003). Además, tal y como apuntan estos autores, el diseño inicial es una conjetura acerca de las características, los medios y los recursos, entre otros, que se van a probar en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, siendo en nuestro caso materializado en el desarrollo de diversas actividades sobre el flamenco y comprobando, de forma posterior a su implementación, los resultados obtenidos.

Tabla 1
Sistema de categorías

CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES	DESCRIPTORES
I. Conceptualización del flamenco	1. Concepción del flamenco	Desconocimiento del concepto	Desconocimiento del flamenco. No reconocimiento de la palabra, el estilo musical o fenómeno cultural y confusión con otros elementos sinónimos.
		Estilo musical	Conocimiento del flamenco únicamente como un género musical.
		Patrimonio etnológico	Reconocimiento del flamenco como manifestación cultural propia y como referente identitario.
	2. Componentes del flamenco	No conectados	Reconocimiento de algunos instrumentos asociados al flamenco: la guitarra. No se realizan conexiones entre otros componentes como la vestimenta. Escaso conocimiento sobre el baile y el cante.
Diferenciación y conexión		Se diferencian distintos sonidos asociados a instrumentos musicales del flamenco (guitarra, cajón, palillos, palmas, etc.). Conexiones entre otros componentes como la vestimenta, el baile y el cante.	
II. Estereotipos y roles de género en el flamenco		Nociones estereotipadas en función al género	Se asocian roles según el género. Estereotipos que sitúan a la mujer en un segundo plano y presentando al hombre como protagonista de las actividades del flamenco.
		Deconstrucción de los roles de género	No se distinguen funciones asociadas exclusivamente al género, situando los individuos en el mismo nivel de protagonismo. Las actividades y complementos relacionadas con el flamenco se atribuyen indistintamente o de forma igualitaria a hombres y mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

Para recabar la información que permitiría alcanzar los objetivos propuestos, el primero de los instrumentos utilizados fue una entrevista grupal semi-estructurada, instrumento que toma especial interés en la etapa de Educación Infantil, pues, a partir de una asamblea se inicia un coloquio parcialmente dirigido en el que, al introducir una serie de preguntas clave, se puede indagar sobre las concepciones del alumnado (Miralles y Alfageme, 2010). En este caso, las preguntas que se les formulaban a los alumnos y alumnas giraban en torno al flamenco como manifestación cultural y a estereotipos y roles de género que lleva asociado. El segundo instrumento de recogida de información consistió en un dibujo libre en el que el alumnado debía representar todo aquello que le evocara el término flamenco. Ya que el alumnado en esta etapa educativa presenta limitaciones en la comunicación verbal –oral y/o escrita–, el dibujo es la forma en la que expresa su manera particular de ser y de concebir el mundo (Marín, 1988), lo cual nos da mucha información sobre sus percepciones, concepciones y valoraciones.

Además de estos instrumentos, lo recogido en el diario de la docente, la observación directa y participante, las grabaciones de audio de todas las sesiones y las fotografías tomadas durante el proceso también nos aportan información relevante sobre la propuesta didáctica y el aprendizaje del alumnado. Para el análisis de la información recogida, tanto en las entrevistas como a través de los dibujos, se ha elaborado un sistema de categorías cualitativo para valorar las concepciones del alumnado en torno a las dimensiones conceptuales que abordamos en el estudio: el flamenco y sus componentes y los estereotipos y roles de género que subyacen a las prácticas y manifestaciones del flamenco (Tabla 1). Dicho sistema de categorías se caracteriza por servirse de una hipótesis de progresión que parte del desconocimiento o descontextualización de los conceptos abordados hasta llegar a un estadio superior de reconocimiento, en este caso, del flamenco como una manifestación compleja del patrimonio etnológico de las comunidades y de deconstrucción de los estereotipos y roles de género que se le asocian.

Experiencia didáctica

La propuesta didáctica implementada en el nivel de 4 años del segundo ciclo de Educación Infantil consistió en seis sesiones de trabajo que se correspondieron con un primer acercamiento a la temática del flamenco desde la perspectiva de género, integrando en las actividades concreción curricular de las tres áreas de conocimiento para la etapa. Las actividades desarrolladas (Tabla 2) abordaban cuestiones en torno al ritmo del flamenco, los roles principales de las personas implicadas en las actuaciones musicales, los instrumentos utilizados y los elementos de la vestimenta tradicional asociada a dicho género musical y manifestación cultural.

Además del carácter globalizador de la propuesta didáctica, conectando las tres áreas curriculares de la etapa de Educación Infantil, esta se caracteriza por integrar, tal y como se insta en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, las ocho competencias clave descritas para la etapa (Tabla 3).

Tabla 2
Secuenciación didáctica

FASES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES
Fase de planificación. Actividades de indagación de ideas previas y motivación.	1. "¿Qué es el flamenco?". Detección de ideas previas mediante asamblea y dibujo libre. 2. Visualización de vídeos sobre el flamenco.

FASES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES
Fase de búsqueda. Actividades de obtención de información.	Actividades de búsqueda de información en cuentos y vídeos en torno a: <ol style="list-style-type: none"> 1. El ritmo (trabajo de los palos del flamenco mediante la escucha activa y la expresión corporal, siendo el cuerpo el principal instrumento musical). 2. Los instrumentos musicales del flamenco (cajón, castañuelas, palmas, zapateo, guitarra). 3. La vestimenta típica del flamenco (sombrero, pañuelos, flores, abanicos, tacones, tirantes, etc.). 4. <i>Tablao</i> flamenco (papel del hombre y de la mujer en el flamenco).
Fase de estructuración de la información. Actividades de construcción de los aprendizajes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de instrumentos musicales del flamenco. 2. Elaboración de mantón flamenco. 3. Decoración de abanicos. 4. Juego simbólico en torno a los elementos del flamenco.
Fase de síntesis y comunicación de resultados. Actividades de evaluación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dramatización de un <i>tablao</i> flamenco 2. "¿Qué es el flamenco?". Detección de ideas finales mediante asamblea y dibujo libre.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Integración de las competencias clave en la secuenciación didáctica

COMPETENCIA CLAVE	INTEGRACIÓN EN LAS ACTIVIDADES
Competencia en comunicación lingüística	Trabajo de la competencia mediante la asamblea, la expresión de ideas y sentimientos asociados al flamenco, las exposiciones explicativas de las producciones del alumnado y a través del conocimiento de normas comunicativas y de respeto en las actividades de trabajo colaborativo.
Competencia plurilingüe	Teniendo en cuenta el contexto multicultural del grupo-clase y del centro escolar, el intercambio comunicativo y de experiencias culturales promoverá en el alumnado el conocimiento, respeto y valoración de la interculturalidad.
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	Desarrollo del pensamiento científico a través del juego, la manipulación y el tratamiento de diversas fuentes de información para indagar sobre el flamenco.
Competencia digital	Trabajo de la competencia a través del visionado de contenido audiovisual procedente de internet. El alumnado aprenderá a adelantar, retroceder, reproducir, pausar y parar los vídeos, así como a realizar un uso correcto de internet, sirviéndose de este recurso para obtener información, jugar y aprender.
Competencia emprendedora	Desarrollo de la creatividad, innovación, iniciativa y autonomía en las actividades lúdicas y en los proyectos de creación de instrumentos y elementos de la vestimenta relacionada con el flamenco, así como en la preparación y puesta en práctica de la dramatización de un <i>tablao</i> flamenco.
Competencia personal, social y de aprender a aprender	Trabajo a partir de las emociones propias (reconocimiento, gestión, regulación y expresión) y ajenas (respeto, tolerancia, desarrollo de la empatía, apoyo y colaboración).

COMPETENCIA CLAVE	INTEGRACIÓN EN LAS ACTIVIDADES
Competencia ciudadana	Desarrollo de las bases para la formación de una ciudadanía libre, democrática e igualitaria a través del trabajo para la deconstrucción de los roles y estereotipos de género asociados a las manifestaciones culturales de la propia comunidad.
Competencia en conciencia y expresión culturales	Conocimiento y construcción de la identidad personal y colectiva a partir del trabajo en torno al patrimonio cultural de la comunidad propia. Reconocimiento y valoración de los elementos clave del flamenco.

Fuente: Elaboración propia.

Se podría considerar que la secuencia didáctica presentada es una iniciación al tratamiento del flamenco desde la perspectiva de género en Educación Infantil y que forma parte de un proyecto anual cuya continuación se extenderá a lo largo de todo el curso escolar con actividades diseñadas para el Día del Flamenco y la visita al Museo de la Guitarra de Almería, entre otras.

Primeros resultados y discusión

Las preguntas formuladas en los dos momentos de entrevista grupal y los dibujos libres del alumnado han aportado resultados organizados en dos categorías de análisis: conceptualización del flamenco y estereotipos y roles de género presentes en él.

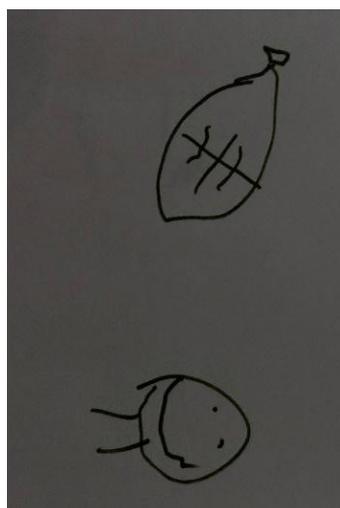
El flamenco como fenómeno cultural

Cuando el alumnado es preguntado en la primera sesión por qué es y qué conocen acerca del flamenco, en sus respuestas se denota una concepción simple y, en algunos casos, confusa en torno a dicha manifestación cultural. Un alumno respondió “Va a la pata coja”, considerando que era preguntado por el animal y no por el género musical. En algunos de los primeros dibujos también se comprueba dicho error, estando representado en varios casos el ave (Figura 1).

Otras de las respuestas obtenidas fueron: “Es un baile”; “Es una fiesta”; “Se canta una canción con amigos”; o “Aplaudimos mucho” –referido al acompañamiento con las palmas al cante y baile flamenco–. En relación con los instrumentos que pueden utilizarse para la representación de los sonidos del flamenco, el alumnado únicamente reconoció y mencionó la guitarra, representada en algunos de los dibujos de forma descontextualizada sin que nadie la toque (Figura 2).

Figuras 1 y 2

Ejemplos de dibujos del alumnado sobre flamenco en la primera sesión de trabajo



Fuente: Producciones propias del alumnado.

En cambio, en la última de las sesiones de iniciación al trabajo en torno al flamenco, se apreciaron variaciones en las concepciones del alumnado. Cuando se le preguntó por qué es el flamenco, entre las respuestas recibidas, se incluyeron alusiones al cante, al baile y a las celebraciones. Asimismo, un alumno mencionó que en el flamenco también se podía aprender mientras imitaba los movimientos del zapateo, lo que animó al resto del grupo a simular que tocaban instrumentos, como la guitarra, el cajón flamenco o las castañuelas o palillos. Esto pone de manifiesto, tal y como exponen Trigo, Rodríguez y Moreno (2019), que el flamenco es un recurso de alto valor educativo para el tratamiento de todas las áreas curriculares y el desarrollo de las competencias clave. Los dibujos finales del alumnado también incluían detalles distintivos de los representados en la primera sesión, añadiendo elementos clave de la vestimenta –como mantones, peinetas o zapatos de baile– o la inclusión de nuevos instrumentos (Figuras 3 y 4).

Figuras 3 y 4

Ejemplos de dibujos del alumnado sobre flamenco en la última sesión de trabajo



Fuente: Producciones propias del alumnado.

Por otro lado, el trabajo a partir del patrimonio del contexto del alumnado, en este caso, del flamenco, ha fomentado el sentimiento de pertenencia del alumnado a su comunidad (Cuenca, 2014) y ha servido como elemento de cohesión del grupo. Esto podemos inferirlo de la respuesta de una alumna que declaró que, gracias al flamenco, “lo pasamos muy bien porque podemos cantar canciones y bailar todos juntos”. Asimismo, la utilización del color en la mayor parte de los dibujos de la última sesión de trabajo, a diferencia de los dibujos con ausencia de color recogidos en la primera –lo cual se puede relacionar con un vacío afectivo (Ochando y Peris, 2012)–, podría indicar que ha habido un aumento de los vínculos afectivos del alumnado hacia el flamenco.

Así, el desarrollo de diversas actividades en torno al flamenco promovió cambios conceptuales y emocionales en el alumnado en torno a dicha manifestación cultural, el reconocimiento de instrumentos utilizados en los sonidos del flamenco y las características de la vestimenta tradicional asociada. En nuestro caso, al igual que lo presentado por López Castro (2010) y Escribano (2015) en sus trabajos, el uso de estrategias metodológicas activas promovió una gran motivación intrínseca e interés por parte del alumnado en torno al flamenco. Asimismo, el trabajo de indagación sobre el tema y el uso de actividades donde el rol estudiante fue activo fomentaron, tal y como exponen Casanova, Arias y Egea (2018), un mayor compromiso del alumnado con la propuesta y un aumento de su vinculación emocional con el flamenco. Esto lo comprobamos cuando en momentos de juego libre, los alumnos y alumnas continuaban reflexionando y representando escenas típicas de *tablaos* flamencos y declarando que iban a apuntarse a clases de baile flamenco.

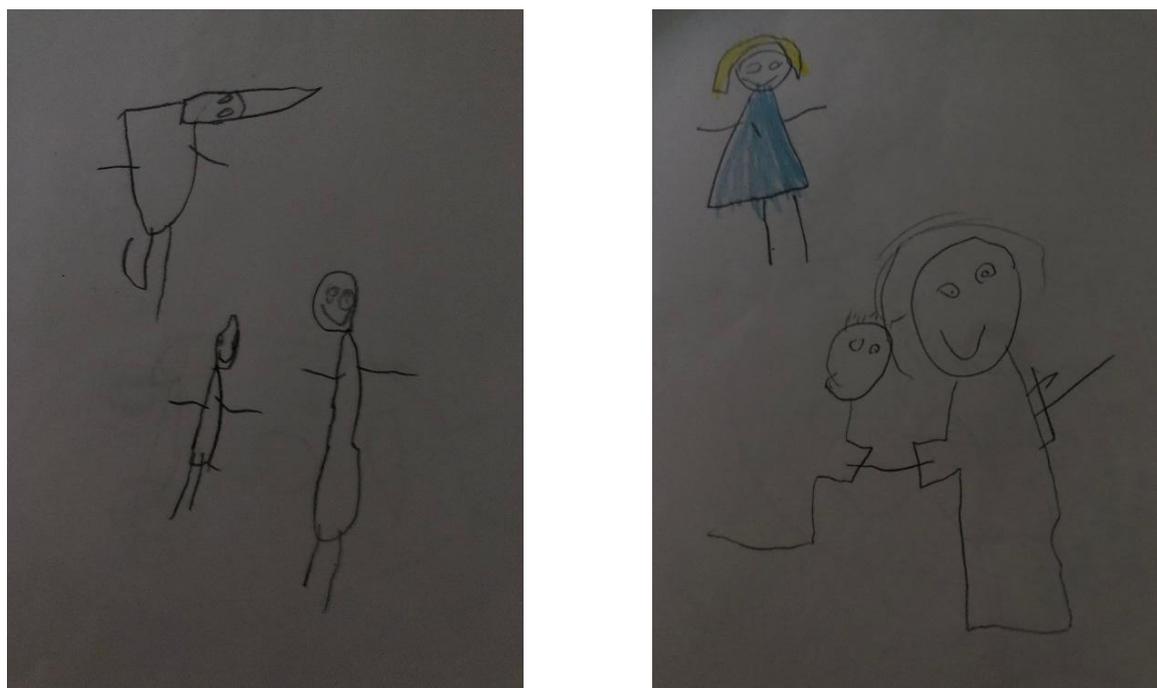
Estereotipos y roles de género asociados al flamenco

En la entrevista grupal de la primera sesión de trabajo, el alumnado fue preguntado por los roles desempeñados por mujeres y hombres en lo relativo al flamenco, detectando que, a pesar de su corta edad, los niños y niñas ya tenían arraigadas ciertas creencias y percepciones en relación con el género (Broch y Sanahuja, 2019). Así, cuando la docente pregunta al grupo acerca de quién toca la guitarra, obtener como respuesta que solo el hombre puede hacerlo y cuestionar que por qué la mujer no toca la guitarra, una niña respondió que “la mujer no sabe”. Del mismo modo, un alumno añadió que “la niña solo baila... Nada más”. Debido a estas concepciones sexistas en el imaginario de los niños y niñas en torno al flamenco desde temprana edad, López Castro (2010) asegura que este es un centro de interés idóneo para el fomento de valores de igualdad a través de la coeducación.

Asimismo, los dibujos del alumnado en esta fase de indagación de ideas previas no muestran paridad entre las personas representadas, pues, en su mayoría, exponen el papel protagónico de los hombres (Figura 5) y a las mujeres, en el caso de aparecer, en un segundo plano, únicamente como modelos o bailarinas (Figura 6). Esto denota que, tal y como presenta Rodríguez-Fernández (2020) en su estudio, a la edad de 4 años, el alumnado ya muestra roles estereotipados y sexistas en torno a las profesiones y a las funciones de mujeres y hombres en distintos ámbitos de la vida pública, laboral y social.

Figuras 5 y 6

Ejemplos de dibujos sobre roles de género en el flamenco en la primera sesión



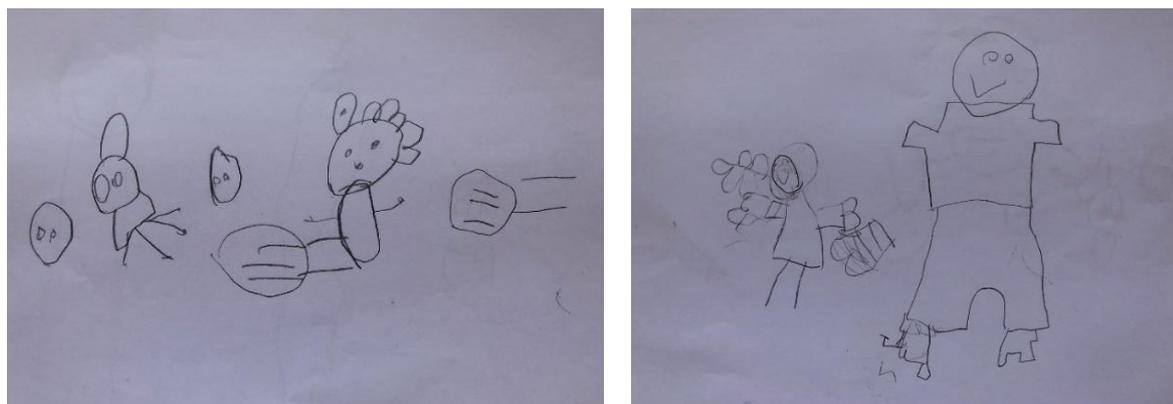
Fuente: Producciones propias del alumnado.

Por el contrario, las respuestas dadas por el alumnado en la última sesión parecen ser un primer paso para desmontar los roles de género relacionados con el flamenco, pues, cuando la docente cuestiona sobre qué pueden hacer los niños y las niñas en el flamenco, obtiene oraciones como “Tocar la guitarra y la caja”; “Todos bailan”; “Y pueden llevar flores y un pañuelo de lunares”; “Se ponen nombres” y “Los niños y las niñas tocan la guitarra, *seño*”. Del mismo modo, cuando se cuestiona por quiénes tocan instrumentos como la guitarra o el cajón flamenco, algunas de las respuestas del alumnado son “Toda la gente”; “Los niños... Y también las niñas” o “Los niños y las niñas y los padres y las madres...”. Este cambio en las concepciones del alumnado pone de manifiesto que, aunque los estereotipos y roles de género se integran en las ideas de los niños y niñas desde temprana edad, si se emplean principios coeducativos y se trabaja para la deconstrucción de los roles de género mostrando referentes femeninos y empoderando a las niñas desde Educación Infantil, se perciben cambios conceptuales satisfactorios, lo cual es un primer paso que nos puede conducir a formar a una ciudadanía más justa y a la consecución de una sociedad libre de estereotipos de género y comprometida con la igualdad (Prat, 2014).

Los dibujos presentados por el alumnado en la última sesión de trabajo también muestran una ruptura de algunos de los estereotipos de género asociados al flamenco. Por ejemplo, todos los dibujos en los que se representa la guitarra como instrumento por excelencia en el flamenco es una mujer quien la toca (Figura 7). Del mismo modo, el alumnado comenzó a representar gráficamente a hombres con elementos tradicionalmente asociados a las mujeres –como los tacones– o bailando mientras que la mujer es quien toca algún instrumento o canta (Figura 8).

Figuras 7 y 8

Ejemplos de dibujos sobre roles de género en el flamenco en la última sesión



Fuente: Producciones propias del alumnado.

Estos primeros resultados muestran que, aunque de forma inicial, partir de las concepciones del alumnado en torno a los modelos de feminidad y masculinidad arquetípicos del flamenco permite, tal y como expresa López Castro (2010), construir alternativas que lleven a los niños y niñas a buscar y crear modelos igualitarios que sirvan como ejemplo para el desarrollo de todas sus potencialidades, independientemente de su sexo, advirtiendo y denunciando las desigualdades de género en las manifestaciones culturales de su comunidad.

Conclusiones

A través de la experimentación de diversas actividades en torno al flamenco desde la perspectiva de género se ha tratado de hallar estrategias metodológicas y actividades clave que promuevan cambios conceptuales y emocionales en el alumnado de Educación Infantil. Aunque es evidente que no existe una fórmula infalible para promover aprendizajes en todo tipo de alumnado y que es necesario adaptar las propuestas didácticas a los intereses, características y contexto de cada estudiante, las investigaciones en educación patrimonial en todas las etapas educativas sí han podido demostrar la efectividad del enfoque de investigación escolar y de actividades vivenciales para propiciar el conocimiento, análisis y valoración del patrimonio.

Tras haber realizado una primera evaluación de las actividades de la propuesta y de los aprendizajes del alumnado, se pueden extraer una serie de conclusiones en lo que respecta a la metodología conveniente para una propuesta de educación patrimonial en Educación Infantil. Tanto por aquello que incluye como de lo que carece el planteamiento didáctico, se puede deducir que hay ciertas características que una intervención educativa debe poseer para que reporte beneficios al alumnado: el aprendizaje interdisciplinar –que conecte todas las áreas y aborde el mayor número posible de objetivos y saberes básicos de la normativa vigente en materia de educación–, el aprendizaje basado en la indagación o investigación escolar, la utilización de una gran diversidad de recursos que promuevan un papel activo del alumnado, la conexión de los aprendizajes con la realidad del alumno o alumna y con sus intereses, la creación por parte de los discentes de producciones propias en base a lo aprendido o la importancia de lo lúdico para aprender.

Las principales limitaciones del estudio radican en el corto tiempo de desarrollo de la propuesta didáctica y en la falta de recursos específicos para abordar el patrimonio cultural desde la perspectiva de género en Educación Infantil. La coeducación patrimonial sigue siendo una disciplina relativamente nueva y con poca presencia en la literatura científica para la primera etapa educativa, por lo que no existen materiales educativos que promuevan la deconstrucción de los roles de género a partir del flamenco ni instrumentos de investigación sistemática para evaluar propuestas de esta índole.

No obstante, a pesar de que los cambios presentados en el apartado anterior parecen relativamente sencillos o superfluos, teniendo en cuenta la edad del alumnado y sus características madurativas y cognitivas, los consideramos significativos por ser un buen inicio para un proceso de educación patrimonial y de promoción de valores de igualdad de género que debe tener continuidad durante toda su escolaridad. La coeducación patrimonial, en este sentido, debe ser una disciplina que se desarrolle en todas las etapas educativas, pues, teniendo en cuenta la socialización diferencial de género que experimenta toda persona desde temprana edad y los mensajes sexistas que recibe el alumnado desde su nacimiento y a través de múltiples vías, es necesario que desde la educación formal se contrarresten dichos mensajes y que se trate de deconstruir los roles y estereotipos de género que condicionan a niños y niñas desde la primera etapa educativa. Es, por esto, esencial que existan ejemplos de proyectos que puedan servir como modelo a los docentes de Educación Infantil que quieran aprovechar las potencialidades educativas del patrimonio desde la perspectiva de género.

El contacto permanente y directo con la docente encargada de materializar en la práctica la presente investigación nos ha permitido enriquecernos bidireccionalmente y comprobar, teniendo en cuenta el contexto y la etapa educativa en la que se desarrolla la experiencia, la necesidad de introducir de forma transversal pero explícita en la formación inicial docente contenidos relacionados con la perspectiva de género, la coeducación, el patrimonio cultural y natural de las comunidades y el desarrollo de las competencias emocionales y habilidades sociales.

El flamenco es, además de un estilo musical conocido y valorado mundialmente, un fenómeno social y cultural complejo que, materializado en la práctica del aula a través del juego fundamentalmente, favorece la expresión artística del alumnado tanto desde el ámbito personal, permitiendo la demostración al resto de su manera de sentir y vivir el patrimonio cultural propio, como desde el ámbito social, ayudando al niño y a la niña a entender esta manifestación como una experiencia lúdica en la que todos y todas podemos desarrollar nuestras potencialidades personales.

Por su parte, el juego ha favorecido que niños y niñas se sintieran atraídos por el conocimiento del flamenco, ya que todas las dinámicas que se han desarrollado han sido presentadas de una forma lúdica y festiva, lo cual, unido a la previa vinculación social y familiar del alumnado con el flamenco, ha contribuido a un aumento en su motivación e interés por la temática. Las sesiones en las que la música, el canto y el baile han sido los protagonistas han contribuido a la mejora de la expresión musical del alumnado, a su desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y emocional al tiempo que desarrollaban su pensamiento reflexivo y divergente, aumentaban sus conocimientos sobre su patrimonio, cultura y comunidad e iban deconstruyendo estereotipo-

tipos y roles de género inherentes en nuestra sociedad. Consideramos, por tanto, este como un buen primer paso hacia la construcción de una ciudadanía más igualitaria que no dé por sentados y asumidos los mandatos de género y que actúe desde su compromiso con la equidad y la igualdad de género.

Así, a partir de los resultados obtenidos tras la experimentación de las actividades descritas y de lo encontrado en la literatura científica, pretendemos exponer un listado de estrategias y actividades tipo que podrían servir para su inclusión en propuestas didácticas en torno al patrimonio desde la perspectiva de género en Educación Infantil, como pueden ser las siguientes:

- Dramatizaciones de tradiciones y manifestaciones del patrimonio etnológico.
- Juegos simbólicos en el que se rompan los estereotipos y roles de género en relación con la vestimenta, funciones, competencias sociales, etc.
- Actividades en torno a mujeres ilustres en la vida cultural de las comunidades para configurar una genealogía de mujeres en el patrimonio del ámbito local, autonómico o nacional.
- Visionado de documentales sobre la historia de los pueblos y sus costumbres desde la perspectiva de género.
- Participación en efemérides como el 8 de marzo o el 25 de noviembre con campañas de sensibilización y las primeras formas de activismo feminista.
- Confección de artefactos o instalaciones artísticas abordando temáticas inspiradas en obras de artistas femeninas.
- Juegos de roles que pongan en valor los cuidados y que promuevan la corresponsabilidad de los mismos.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, E. y Crespo, B. (2019). La educación patrimonial como medio para la inclusión social: análisis de una experiencia didáctica. *Investigación en la Escuela*, 98, 62-75. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.05>
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M.J. y Cuenca, J.M. (2022). Controversial heritage, eco-social education and citizenship. Connections for the development of heritage education in formal education. In D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching* (pp. 35-52). Springer.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Bodero-Cáceres, C. (2017). La neurociencia en la primera infancia. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7(1), 6-10. <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2017002>
- Borghini, B. y Galletti, F. (2020). Researchers, projects and experiences in Didactics of History and Heritage from the DiPaSt Center of the University of Bologna, Italy. In E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 311-330). IGI Global.
- 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. <http://doi.org/10.15366/tp2019.34.013>

- Cacheda, M. (2019). La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en las instituciones culturales y museos. *Cuadernos del Claeh*, 2(110), 273-300.
- Casanova, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. *Contextos Educativos*, 22, 79-95.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Contreras, J. A. (2018). El flamenco en el currículum de la Educación Primaria en Andalucía y su utilidad en la Educación para la Igualdad. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 11(13), 22-30. <https://doi.org/10.23754/telethusa.111303.2018>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural en España*, 5, 45-57.
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M.J. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación infantil. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- De las Heras, B. (15-17 de julio de 2015). *La educación emocional a través del baile flamenco*. XIII Curso de Verano Pablo de Olavide. El compás del baile flamenco. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- De los Reyes, J. L. (2011). Didáctica de las ciencias sociales: vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 65-88). Mira Editores.
- Escribano, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa "¡Esta clase es un Museo!". *Pulso*, 38,179-205.
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH*, 96,225-226.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epittec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Feliu, M., Jiménez-Torregrosa, L., Arbonés, G., Bardavio, A. y Calabuig, S. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Graó.
- Fernández-Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, 56, 7-18.
- García-Luque, A. y De la Cruz, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 2, 30-50.
- González-Marcén, P. (2016). La mirada de las mujeres: otros patrimonios, otro turismo. *PH*, 89, 176-177.
- Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147-164). Pirámide.
- Ibagón, N. J. y Miralles, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. In C.J. Gómez-Carrasco, X.M. Souto y P. Miralles (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 123-138). Octaedro.
- Jiménez-Esquinas, G. (2016). De "añadir mujeres y agitar" a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 24, 137-141.

- Kerr, D. y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- López Castro, M. (2010). La Didáctica del flamenco: una aproximación a su historia y algunas propuestas de trabajo. *Revista de Investigación sobre Flamenco "La madrugá"*, 3.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. J. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 5-15. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.1>
- Martínez-Reina, M. C. y Vélez-Cea, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, 16(2), 137-144.
- Ochando, G. y Peris, S. (2012). Interpretación de los dibujos de los niños: lo que dice el niño con sus dibujos. *Anales de Pediatría Continuada*, 10(1), 39-45.
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 101, 48-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Prat, A. (2014). *Coeducación y estereotipos de género en la literatura infantil*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Internacional de la Rioja.
- Puskás, T. & Andersson, A. (2021). Preschool teachers as keepers of traditions and agents of change. *Early Years*, 4(2-3), 190-201. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1515892>
- Rodríguez-Fernández, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en Educación Infantil. *Know and Share Phycology*, 1(3), 63-70. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- Teijlingen, E. & Hundley V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35, 1-4.
- Trabajo, M. y Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso*, 40, 159-174.
- Trigo, E., Rodríguez, I. M. y Moreno, P. (2019). ¡Mira qué alegría! Promoviendo el conocimiento de la cultura andaluza en Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta didáctica. *Álabe*, 19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.7>
- UNESCO (2016). *Recomendación sobre museos y colecciones*. [Plan de trabajo regional de cultura para América Latina y el Caribe LAC UNESCO 2016-2021. Cultura & desarrollo, (14)]. Disponible en: http://www.lacult.unesco.org/docc/CyD_14_es.pdf

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.