



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta

TESIS DOCTORAL

**EL TRATAMIENTO DE LA IGUALDAD DE
GÉNERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE CEUTA**

Ana M^a Pino Rodríguez

**Directores: Dra. M^a Mercedes Cuevas López
Dr. Francisco Díaz Rosas**

Ceuta 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Ana María Pino Rodríguez
ISBN: 978-84-9163-516-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48204>

El doctorando / The *doctoral candidate* [**Ana María Pino Rodríguez**] y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: [**María Mercedes Cuevas López y Francisco Díaz Rosas**]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

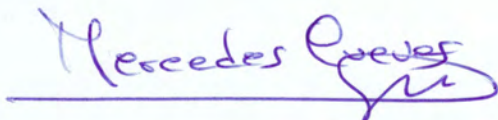
Ceuta, 16 de mayo de 2017

Director/es de la Tesis / Thesis supervisor/s;

Doctorando / Doctoral candidate:

Firma / Signed


Firma / Signed



María Mercedes Cuevas López

Ana María Pino Rodríguez

Firma / Signed



Francisco Díaz Rosas

*...perfecta igualdad, que no admitiera ni poder ni privilegio para unos,
ni incapacidad para otros,*

Harriet TAYLOR MILL (1807-1858) y John STUART MILL (1806-1873)

A mi familia, por todo el tiempo que me han regalado.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de tesis no hubiera visto nunca la luz si no hubiera sido por la inmensa ayuda y el impulso recibidos por parte de mis directores, quienes, de forma generosa y desinteresada, depositaron su confianza en mí, sin apenas conocerme y sin necesidad de asumir más trabajo del que ya tenían cuando les pedí que me guiaran en el proceso de elaboración de esta investigación. Por ello, mi agradecimiento va dirigido, fundamentalmente a Mercedes y Paco. Y, cómo no, a Magdalena Martín, quien me condujo hasta ellos cuando, en una conversación informal, hablamos de nuestras aspiraciones presentes y futuras.

Debo dar las gracias también a Violeta Bentolila, por ayudarme a cruzar mares de papel y fibra óptica, al Servicio de Biblioteca de la FEET de Ceuta, por su generosidad en los préstamos y en las devoluciones.

No puedo dejar de acordarme de Beatriz Cortina y Víctor Pavón, por sus ideas, recomendaciones, sugerencias y su aliento e, indudablemente, por la confianza que siempre han depositado en mí; de Javier Celaya, Sergio González y Jonathan Luque, quienes, desde la Dirección Provincial de Educación de Ceuta, han tenido la gentileza de proporcionarme todos los datos y documentos que he necesitado para sustentar mi investigación; a Julio Montes, quien, en la distancia, tampoco ha dejado de contestar a mis correos y peticiones, no solo respondiéndome puntualmente, sino también brindándome ideas y entusiasmo. Fue, precisamente él, don Julio, quien, en calidad de inspector jefe, pidió colaboración al Centro de Profesores y Recursos de Ceuta –del cual tuve la gran suerte de formar parte como asesora pedagógica–, para poner en marcha unas jornadas sobre igualdad de género que se hallan en el mismo origen del trabajo que presento.

Continúo este agradecimiento recordando a Marisa García, Ángel Gabarrón, Mercedes Molina y M^a Carmen Pino, por sus incondicionales palabras de ánimo y su amistad; y a Reme Acosta, maestra de mi infancia cuyas altas expectativas siempre me han iluminado.

A unas y otros envió toda mi gratitud, pero, finalmente, y aunque haya dedicado este trabajo a mi familia, debo dar las gracias expresamente a mi marido, Miguel Ángel, a mi hijo, Pablo, y a mis padres, Encarni y Antonio, por los sacrificios que han hecho para que este documento llegara a ser tal cual. Por el tiempo que les he robado y el que me han regalado, por darme raíces a las que agarrarme y ramas con las que soñar, gracias.

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN	21
----------------------------	----

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO PRIMERO

IGUALDAD DE GÉNERO: DEFINICIÓN E IMPLICACIONES

1. Introducción	29
2. Definición de igualdad de género	42
2.1. Origen y expansión de la igualdad de género	44
2.2. Los Estudios de Género	56
2.3. La Historia de Género	60
2.4. La Antropología de Género	62
2.5. El Índice de igualdad de género y el Índice de paridad entre los sexos	63
3. Género, sexo, igualdad y diferencia	64
3.1. Género e igualdad	64
3.2. Género y desigualdad	68
3.3. Binomio sexo/género	74

CAPÍTULO SEGUNDO

LA COEDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

1. Introducción	85
2. La coeducación a lo largo de la historia: de la escuela separada a la escuela inclusiva	89
2.1. Definición de coeducación	94
2.2. De la escuela separada a la escuela coeducativa: un breve recorrido histórico	114
2.2.1. La educación de las mujeres españolas antes del siglo XIX	114
2.2.2. La educación de las mujeres españolas entre los siglos XIX y XX	116

2.2.3. La educación de las mujeres españolas en el primer tercio del siglo XX	126
2.2.4. La educación de las mujeres españolas en el segundo tercio del siglo XX	136
2.2.5. La educación de las mujeres españolas desde mediados del siglo XX	143

CAPÍTULO TERCERO

COEDUCACIÓN ESCOLAR: EL TRATAMIENTO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1. Introducción	161
2. La igualdad de género en la escuela mixta	169
3. La escuela mixta como objeto de investigación	190
4. Hacia una escuela coeducadora: la incorporación de la igualdad de género a los planes y proyectos de los centros escolares	245

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO CUARTO

METODOLOGÍA

1. Introducción	263
2. Situación de partida	267
3. El problema de investigación	271
4. Fases de la investigación	275
5. Objetivos	277
6. Muestra	278
6.1. Muestra vinculada al cuestionario.....	278
6.2. Muestra vinculada ala rúbrica	280
7. Las variables objeto de información	286
8. Los instrumentos de recogida de información	290
8.1. El cuestionario.....	290
8.2. La rúbrica de evaluación.....	294
9. Rúbrica coeducativa	297

10. Análisis estadístico	319
---------------------------------------	------------

CAPÍTULO QUINTO

RESULTADOS

1. Introducción	323
2. Situación actual del tratamiento de la igualdad en Ceuta	324
2.1. Acciones formativas	329
2.1.1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	330
2.1.2. El instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades	334
2.1.3. La Universidad de Granada	337
2.1.4. Las organizaciones sindicales de Ceuta	338
2.1.5. El Ayuntamiento de Ceuta	339
2.1.6. La Asociación DIGMUN	341
2.1.7. Los centros educativos no universitarios	341
3. Análisis descriptivo	343
3.1. Características personales y profesionales	344
3.2. El principio de igualdad de género	345
3.3. Nombramiento y formación de los representantes de igualdad	345
3.4. Medidas coeducativas en los planes y proyectos de centro	347
4. Tests de hipótesis.....	348
4.1. Edad y opinión sobre la igualdad de género	349
4.2. Sexo y opinión sobre la igualdad de género	350
4.3. Experiencia docente y opinión sobre la igualdad de género	352
4.4. Perfil profesional y opinión sobre la igualdad de género	353
4.5. Cargo actual y opinión sobre la igualdad de género	354
4.6. Cargos desempeñados actualmente y opinión sobre la igualdad de género	356
5. Estudio en profundidad del tratamiento de la coeducación en un centro de Educación Infantil y Primaria	357
5.1. Proyecto Educativo de Centro	361
5.2. Propuesta Curricular	364
5.3. Plan de Atención a la Diversidad y Orientación	367
5.4. Plan de Acción Tutorial	369

5.5. Plan de Convivencia	372
5.6. Plan Lector	374
5.7. Proyecto TIC	376
5.8. Reglamento de Régimen Interno	377
5.9. Síntesis final	381

CAPÍTULO SEXTO

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Introducción	383
2. Conclusiones.....	385
2.1. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 1	385
2.2. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 2	388
2.3. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 3	391
2.4. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 4	394
3. Valoraciones	397
3.1. Valoraciones vinculadas al objetivo específico 1	397
3.2. Valoraciones vinculadas al objetivo específico 2	403
3.3. Valoraciones vinculadas al objetivo específico 3	406
3.4. Valoraciones vinculadas al objetivo específico 4	407
4. Recomendaciones derivadas del estudio.....	409
5. Futuras líneas de investigación	410

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	413
---	-----

ANEXOS	449
---------------------	-----

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

Cuadros

Cuadro 1. <i>Sinónimos y antónimos de los términos igualdad y desigualdad</i>	69
Cuadro 2. <i>Modelos de escuela</i>	105
Cuadro 3. <i>Tipos de escuela</i>	112
Cuadro 4. <i>Proyectos de formación docente destinados a la transformación de los centros escolares desde una perspectiva coeducativa: Fases</i>	201
Cuadro 5. <i>Investigaciones sobre sexismo en el sistema educativo y propuesta de ámbitos de análisis en los centros escolares</i>	210
Cuadro 6. <i>Aspectos más influyentes en el mantenimiento del sexismo escolar</i>	211
Cuadro 7. <i>Dimensiones de intervención en la construcción de escuelas coeducativas</i>	227
Cuadro 8. <i>Líneas de actuación en la construcción de escuelas coeducativas</i>	229
Cuadro 9. <i>Líneas de actuación en la promoción de la igualdad de género en los centros escolares</i>	245
Cuadro 10. <i>Planes y proyectos de centro y medidas coeducativas</i>	259

Figuras

Figura 1. <i>Efectos y causas del sexismo escolar</i>	177
Figura 2. <i>Causas del sexismo escolar y medidas para superarlo</i>	223
Figura 3. <i>Áreas de trabajo y medidas de apoyo a la coeducación escolar</i>	244
Figura 4. <i>Incorporación de medidas promotoras de la igualdad de género a los planes y proyectos de centro</i>	257
Figura 5. <i>Esquema general de la investigación</i>	274
Figura 6. <i>Pregunta-problema y variables</i>	288
Figura 7. <i>Itinerario de la investigación</i>	296
Figura 8. <i>Ejemplo de rúbrica de evaluación de tipo analítico</i>	304
Figura 9. <i>Contrastes entre variables</i>	349
Figura 10. <i>Objetivo general y objetivos específicos de la tesis</i>	384

Tablas

Tabla 1. <i>Estructura del cuestionario.</i>	294
Tabla 2. <i>Elementos básicos de una rúbrica de evaluación de tipo analítico</i>	302
Tabla 3. <i>Ejemplo de rúbrica de evaluación de tipo holístico</i>	303
Tabla 4. <i>Modelo de descriptores de una rúbrica de evaluación de tipo analítico</i>	306
Tabla 5. <i>Ejemplo de distribución de puntos en una rúbrica de evaluación de tipo analítico</i>	306
Tabla 6. <i>Rúbrica Coeducativa.</i>	310
Tabla 7. <i>Indicadores de la rúbrica coeducativa</i>	319
Tabla 8. <i>Alumnado de Bachillerato en régimen ordinario y régimen de adultos en Ceuta. Curso2009/10</i>	326
Tabla 9. <i>Profesorado no universitario que imparte clases en Ceuta en el sistema público y concertado. Cursos 2015-2016</i>	328
Tabla 10. <i>Cargos directivos de los centros educativos ceutíes no universitarios. Cifras desglosadas por sexo. Curso 2015-2016</i>	329
Tabla 11. <i>Actividades formativas sobre igualdad de género desarrolladas en Ceuta en el marco del MECD. Cursos 2010-2011 y 2015-2016</i>	331
Tabla 12. <i>Actividades promotoras de la igualdad desarrolladas en Ceuta en el marco del MECD. Cursos 2010-2011 y 2015-2016</i>	332
Tabla 13. <i>Actividades formativas promotoras de la igualdad de género desarrolladas por la FEET de Ceuta desde 2004</i>	337
Tabla 14. <i>Características personales y profesionales de la muestra encuestada</i>	344
Tabla 15. <i>Valoración del principio de igualdad de género</i>	345
Tabla 16. <i>Nombramiento y formación de los representantes de igualdad de género en los centros educativos ceutíes</i>	346
Tabla 17. <i>Importancia otorgada a las actividades formativas</i>	347
Tabla 18. <i>Medidas coeducativas en los planes y proyectos del centro</i>	348
Tabla 19. <i>Estadísticas de grupo en función de la edad</i>	349
Tabla 20. <i>ANOVA de un factor (Edad)</i>	350
Tabla 21. <i>Estadísticas de grupo en función del sexo</i>	351
Tabla 22. <i>Prueba t para la igualdad de medias</i>	351
Tabla 23. <i>Estadísticas de grupo en función de la experiencia docente</i>	352

Tabla 24. <i>Prueba t para la igualdad de medias.</i>	352
Tabla 25. <i>Estadísticas de grupo en función del perfil profesional</i>	353
Tabla 26. <i>ANOVA de un factor (Perfil profesional)</i>	354
Tabla 27. <i>Estadísticas de grupo</i>	355
Tabla 28. <i>ANOVA de un factor (Cargo actual)</i>	355
Tabla 29. <i>Estadísticas de grupo</i>	356
Tabla 30. <i>ANOVA de un factor (Cargos anteriores)</i>	357
Tabla 31. <i>Puntaje asignado mediante la Rúbrica coeducativa al Proyecto Educativo de Centro seleccionado</i>	362
Tabla 32. <i>Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del PEC del centro</i>	363
Tabla 33. <i>Puntaje asignado mediante la Rúbrica coeducativa a la Propuesta Curricular seleccionada</i>	366
Tabla 34. <i>Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través de la Propuesta Curricular del centro</i>	366
Tabla 35. <i>Puntaje asignado mediante la Rúbrica coeducativa al Proyecto de Atención a la Diversidad y Orientación seleccionado</i>	368
Tabla 36. <i>Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Plan de Atención a la Diversidad y Orientación del centro</i>	369
Tabla 37. <i>Puntaje asignado mediante la Rúbrica coeducativa al Plan de Acción Tutorial seleccionado</i>	371
Tabla 38. <i>Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Plan de Acción Tutorial</i>	371
Tabla 39. <i>Puntaje asignado mediante la Rúbrica coeducativa al Plan de Convivencia seleccionado</i>	373
Tabla 40. <i>Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Plan de Convivencia del centro</i>	374
Tabla 41. <i>Puntaje asignado mediante la Rúbrica coeducativa al Plan Lector seleccionado</i>	375
Tabla 42. <i>Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Plan Lector del centro</i>	375
Tabla 43. <i>Puntaje asignado mediante la Rúbrica coeducativa al Proyecto TIC seleccionado</i>	376

Tabla 44. <i>Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Proyecto TIC</i>	377
Tabla 45. <i>Puntaje asignado mediante la Rúbrica coeducativa al Reglamento de Régimen Interno seleccionado</i>	378
Tabla 46. <i>Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Reglamento de Régimen Interno</i>	379
Tabla 47. <i>Términos empleados para hacer referencia a los miembros del equipo directivo del centro a través del Reglamento de Régimen Interno</i>	379
Tabla 48. <i>Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Reglamento de Régimen Interno</i>	380
Tabla 49. <i>Puntaje asignado al conjunto de planes y proyectos seleccionados mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa</i>	382

Justificación

Justificación

Ignoramos nuestra verdadera estatura hasta que nos ponemos en pie,

Emily Dickinson (1830-1886)

La meta de este estudio de tesis es ofrecer al profesorado y a quienes trabajan por y para la escuela una herramienta de análisis que facilite la tarea de valorar en qué medida los planes y proyectos que implementan –o, al menos, que quedan reflejados blanco sobre negro en la documentación institucional de carácter obligatorio– contienen elementos coeducativos que sirvan para fomentar una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

De dicho objetivo puede deducirse que mi tarea investigadora no está centrada en la elaboración de una disertación feminista o de una revisión histórica del papel de las mujeres en el mundo educativo. Tampoco aspiro a que se convierta en una compilación de todo el material o todas las referencias académicas existentes sobre igualdad y coeducación. Sí deseo que, conteniendo algo de lo mencionado anteriormente, tenga una utilidad clara y, por ello, los datos que recojo y las fórmulas que empleo para reflejarlos son restringidos y quedan supeditados a esta función.

Pero, ¿por qué este tema de estudio y no otros? En la década de los ochenta, en unas circunstancias sociales y políticas muy concretas, los trabajos que tuvieron por objetivo la promoción de la igualdad de género a través de la identificación de hechos y actitudes que discriminaran a niñas y mujeres por razones de sexo experimentaron un florecimiento considerable en España. Sin embargo, ahora, cuando la presencia femenina es notable en cualquier ámbito de la sociedad y la cultura españolas, puede parecer innecesario o poco urgente plantear investigaciones de este tipo. A lo largo de las siguientes páginas, intentaremos demostrar que sí y, precisamente porque es

necesario, se siguen produciendo textos académicos en torno a la igualdad de género y la coeducación. Este aspira a ser uno de ellos.

De la Universidad de Granada, proceden sendas treintenas de tesis sobre género y educación, que se extienden desde 1995 hasta 2016, y sobre género y literatura, que comienzan en 1973 y llegan hasta la actualidad, además de otros trabajos, entre los cuales destacaremos *El camino hacia la igualdad: retos en la sociedad actual*, de M.^a Remedios Fortes y M.^a Vicenta Parra (2009) y *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, de Pilar Ballarín (2001).

Además del interés académico que suscitan, los conceptos igualdad, género y coeducación también han captado mi atención siempre, incluso desde antes de ser consciente sobre los mismos. De este modo, el fomento de la igualdad y la no discriminación por razón de sexo parece haber sido una constante en mi vida que ya se dejaba notar cuando era todavía una niña o una adolescente que protestaba al recibir por parte de mi madre el encargo de realizar tareas sobre las que mi hermano, mayor que yo, jamás tenía petición alguna. Estas discusiones conducían a explicaciones poco satisfactorias y convincentes que a veces me hacían pasar de la simple protesta al enfado y, del enfado, a la frustración.

Quizás este interés incipiente fue lo que me hizo sentir una curiosidad especial cuando, cursando estudios universitarios de Magisterio, primero, y Filología, después, tuve ocasión de apreciar el trabajo de mujeres célebres en el campo de la Pedagogía (María Montessori, las hermanas Agazzi o Rosa Sensat, entre otras) y por aquellas producciones literarias en lengua inglesa que conocí a través de los cursos de Literatura sobre mujeres o escrita por mujeres en mi año dentro del Programa *Erasmus* en la *Universidad de Galway* (Irlanda).

Cuando realicé mis estudios de Doctorado, uno de los cursos que elegí fue, precisamente, sobre coeducación y a través del mismo pude conocer investigaciones que ponían de manifiesto la escasa presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad en los centros educativos, el carácter androcéntrico del currículo, el tratamiento desigual recibido por chicas y chicos en las escuelas o el uso de un lenguaje excluyente respecto al género –cuestiones que todavía, hoy, no parecen estar zanjadas–.

Finalizados estos cursos, acometí la elaboración de mi proyecto de investigación, que giró en torno al análisis de la figura docente en los medios de comunicación desde una perspectiva crítica, sustentada sobre argumentos lingüísticos, psicológicos y sociológicos. Las lecturas que realicé para desarrollarlo me llevaron a tomar una conciencia más plena sobre las características específicamente atribuidas a los personajes femeninos de distintas series animadas de televisión. Luego, hice extensivas las conclusiones alcanzadas a otras mujeres de la ficción literaria, cinematográfica y televisiva, así como a los mensajes publicitarios y a los discursos de las personas del entorno, en general, sin perder de vista ni un momento que todos estos modelos habían sido contruidos a partir de los estereotipos, prejuicios y roles que emanan de la sociedad en la que vivimos y en la cual, a su vez, volcamos nuestras propias prácticas de género.

Algunos años después de la defensa de la tesina, que tuvo lugar en septiembre de 2007, tuve la gran suerte de colaborar en calidad de asesora pedagógica en la organización y el desarrollo de una actividad formativa dirigida al profesorado responsable de igualdad de género de todos los centros escolares no universitarios de Ceuta.

Una nueva toma de contacto con este grupo de docentes constituye uno de los bloques del trabajo de campo realizado en el marco de esta investigación, la cual incluye un cuestionario a través del que he pretendido conocer algunas de las actuaciones promotoras de la igualdad de género que se han implementado desde entonces en colegios e institutos ceutíes a instancias del Servicio de Inspección de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta.

Los datos arrojados a través de las respuestas vertidas por las y los responsables de igualdad de género en los centros referidos me han conducido al diseño de una rúbrica cuyo objetivo es servir de ayuda en la elaboración y valoración desde una perspectiva igualitaria y coeducadora de los distintos planes y proyectos que constituyen los Proyectos Educativos de un colegio de Educación Infantil y Primaria.

Con la intención de que esta herramienta y todo el desarrollo teórico que la acompaña sean de verdad útiles a la comunidad educativa, presento este documento, organizado en cinco partes fundamentales:

- La primera de ellas, como marca la elaboración de un texto de estas características, supone una revisión teórica a fondo sobre la temática de la tesis, esto es, la igualdad de género y la coeducación. La misma abarca los dos primeros capítulos, mediante los cuales acotamos términos como igualdad de género, coeducación y escuela coeducativa.
- En la segunda parte, que es el tercer capítulo del marco teórico, pasamos a profundizar en el concepto de coeducación y en el conocimiento del estado de la cuestión en Ceuta, para lo cual se describen aquellas actividades de carácter coeducativo que bien actualmente, bien en los últimos años, se han venido implementando en distintas instituciones de la ciudad.

- La tercera parte, que constituye nuestro marco empírico, incluye el trabajo de campo realizado para dar respuesta a las preguntas de esta tesis. Está constituido por dos capítulos, mediante los cuales se presentan el cuestionario y la rúbrica de evaluación que han servido al desarrollo de nuestra investigación. Mediante esta última herramienta, a la cual hemos llamado Rúbrica coeducativa, se lleva a cabo el análisis minucioso de la documentación pedagógica de un centro, convirtiéndose así en una pieza clave de nuestro trabajo.
- La cuarta parte de este texto nos conduce hasta las conclusiones que hemos alcanzado.
- Por último, quedan incluidos los recursos bibliográficos que han sido empleados para construir toda la argumentación expuesta desde el comienzo hasta el final de este estudio.

Toda la estructura presentada obedece al planteamiento de la siguiente pregunta:

¿Los planes y proyectos de los centros educativos de Ceuta contienen y reflejan medidas que promuevan la igualdad de género?

Para contestarla, hemos ordenado nuestras actuaciones en función de los siguientes pasos:

- 1) Describir el estado general de la cuestión coeducativa en las instituciones escolares de Ceuta.
- 2) Determinar cuáles son las actuaciones coeducativas que un centro concreto recoge en sus planes y proyectos.

- 3) Recopilar datos referentes a las experiencias e impresiones que los y las responsables de igualdad tienen en relación a la aplicación del principio de igualdad en sus respectivos centros.
- 4) Especificar qué aspectos esenciales debe contemplar una herramienta educativa que oriente la implantación de medidas promotoras de la igualdad de género a través de los distintos planes y proyectos de los centros educativos.
- 5) Aplicar la herramienta diseñada –esto es, la Rúbrica coeducativa– al análisis de los planes y proyectos de un centro ceutí de Educación Infantil y Primaria.

El recorrido realizado para cubrir estas etapas culmina con la elaboración de unas conclusiones mediante las cuales se responde a la pregunta que orienta este estudio mientras que, a su vez, se plantean otros interrogantes que posiblemente conduzcan hacia otras muchas experiencias, preguntas y aprendizajes.

Primera parte

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Igualdad de género: definición e implicaciones

1. Introducción

Las mujeres sostienen la mitad del cielo,

Proverbio chino

Al escribir “igualdad de género” en cualquier buscador de internet, es posible obtener cientos de miles e incluso millones de resultados en cuestión de milésimas de segundos. Así, recurriendo a esa expresión tanto en inglés como en español, son halladas respectivamente 73.900.000 y 17.600.000 entradas de *Google* el 25 de octubre de 2016, mientras que al circunscribir la búsqueda a *Google Noticias*, es posible localizar 316.000 y 231.000 referencias, siendo todas ellas cantidades que dan cierta idea sobre la importancia que al tratamiento de este principio se da en medios de comunicación de alcance global.

La indagación sobre la igualdad de género en la Red, desafortunadamente, está ligada a esa lacra conocida como *violencia machista*, pero también al auge experimentado en los últimos años por el feminismo, que a través de grupos activistas y líderes de opinión ha conseguido hacerse un hueco en los medios de comunicación¹.

Otros resultados de esta búsqueda evidencian cómo la igualdad de género se manifiesta en planos de la realidad que van desde las aulas de remotos centros escolares hasta la agenda internacional de ciertos países².

¹ Recuperado desde <http://smoda.elpais.com/placeres/los-libros-feministas-que-deberias-leer/>

² Recuperado desde http://elpais.com/elpais/2016/10/11/planeta_futuro/1476187437_701203.html

Así, en la *Declaración del Milenio*, suscrita por 192 estados miembros de la Organización de Naciones Unidas y unas 20 organizaciones internacionales, sus cúpulas se comprometen a trabajar para “garantizar la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres” (ONU, 2000, p. 2) y por “[l]uchar contra todas las formas de violencia contra la mujer”, según dicta la Resolución 34/180 (*ibid.*, p. 7).

Por otra parte, vemos que la igualdad de género va unida a la creación y puesta en marcha de instituciones cuyo objetivo es fomentar la presencia de mujeres profesionales en el campo de la ciencia y la tecnología³, a la difusión de materiales audiovisuales de carácter didáctico dirigidos a familias y escuelas⁴ y al lanzamiento de campañas cinematográficas⁵ en favor de la igualdad o de las que, para hacer publicidad⁶, se sirven incluso de la desigualdad para tener mayor eco social.

Bajo el denominador común de la igualdad entre hombres y mujeres, *The Economist* precisamente publica en 2009 con el título *We did it!*⁷ un artículo según el cual las mujeres son en ese momento ya mayoría entre quienes se gradúan en las universidades de los países de la OCDE⁸ y entre quienes ocupan puestos de trabajo en los llamados países ricos, además de constituir, aproximadamente, la mitad de la fuerza laboral de un país como los EEUU.

³ Recuperado desde <http://noticias.universia.es/ciencia-tecnologia/noticia/2016/10/11/1144472/igualdad-genero-ciencia-tecnologia-llegara-2094.html>

⁴ Recuperado desde <http://www.farodevigo.es/sociedad/2016/10/11/igualdad-genero-clave-creativa/1548962.html>

⁵ Recuperado desde <http://tribunafeminista.org/2016/09/el-corto-sobre-igualdad-de-genero-de-emma-watson/>

⁶ Recuperado desde <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/03/11/56e29b87268e3e39688b4671.html>

⁷ Recuperado desde <http://www.economist.com/node/15174489>

⁸ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 34 países miembros [entre los cuales se encuentra España] y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Recuperado desde <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

El artículo celebra así el empoderamiento económico de las mujeres como uno de los grandes logros de las sociedades occidentales y advierte a aquellos países que no practican la igualdad de género sobre el alto precio que han de pagar por la frustración social y el desaprovechamiento intelectual que la discriminación sexual genera, ya que puede considerarse que “el crecimiento económico y la riqueza del país están asociados con un proceso de igualación de las mujeres”. Lo dicho tiene otra lectura más poderosa y a la vez empoderadora: “la igualdad de la mujer es la que genera riqueza y desarrollo” (De Miguel y Martínez-Dordella, 2015, p. 1226) y así lo confirma el Centro de Investigaciones Sociológicas de España al establecer que

[l]a incorporación masiva de las mujeres al mercado de trabajo durante los últimos cincuenta años ha sido uno de los factores más importantes del crecimiento experimentado por los países de la OCDE (Löfström, 2010, p. 17) y que ha supuesto ir dejando atrás el modelo tradicional de hombre proveedor y mujer cuidadora (Díaz Martínez y González Orta, 2015, p. 440).

De un modo u otro, para maximizar las repercusiones que la igualdad puede tener sobre la pobreza, así como sobre la educación y el desarrollo sostenible, es necesario que las mujeres tengan influencia en las decisiones relativas a los tres entornos siguientes: “el hogar, el lugar de trabajo y el ámbito político”, de forma que cualquier mejora en cualquiera de estos ámbitos influye positivamente sobre los demás (UNICEF, 2006, p. 12).

Así lo recoge también, junto a otras ideas, el Preámbulo de la Ley 1/2003, de Igualdad de Oportunidades en Castilla y León⁹, según el cual:

[e]n el ámbito de la promoción de la igualdad tienen especial relevancia los aspectos educativos, económicos y de conciliación de la vida familiar y laboral. Los primeros, por el hecho de que cualquier cambio social que pretenda realizarse con garantías debe impulsarse desde edades muy tempranas, los segundos por la trascendencia que tienen para la emancipación de la mujer disponer de independencia económica y, el tercero, por ser una condición indispensable para la plena incorporación de la mujer a la vida económica y social” (Ley 1/2003, de Igualdad de Oportunidades en Castilla y León. Preámbulo).

“Habida cuenta de la estrecha correlación que existe entre los resultados educativos y el PIB¹⁰, todos los países tienen sobradas razones para tratar de extraer el máximo provecho de la totalidad de sus recursos humanos” (UNESCO, 2012, p. 21). Corroborando esta idea, el informe redactado en 2009 por el Plan *Porque Soy una Niña* explica que “las estadísticas de la OECD (Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo) que muestran que los países que tienen el menor número de niñas recibiendo educación, están al final de la lista de índices de desarrollo humano” (Plan *Porque Soy una Niña*, 2009, p. 9).

⁹ Recuperado desde <http://www.jcyl.es/web/jcyl/AdministracionPublica/es/Plantilla100DetalleFeed/1248367026092/Normativa/1216042450848/Redaccion>

¹⁰ Producto Interior Bruto.

Ahora bien, el hecho de que estos argumentos sean meramente económicos no debe hacerlos descartables para convencer a países e individuos de la necesidad de dar un trato igualitario a toda la ciudadanía. De este modo, entre las prioridades de las naciones, instituciones y personas que tengan como objetivo la equidad de género, han de estar, en palabras de Agnes Heller “las igualdades en la(s) libertad(es) y la igualdad de oportunidades de vida” (Heller, 1994; en Rodríguez de la Fuente, 2008, p. 23), que son oportunidades para desarrollar una carrera académica, nuestras aficiones o la actividad laboral del modo y en el momento en el cual queramos y podamos hacerlo, sin que sexo y/o género tengan que pesar en estas circunstancias.

Desafortunadamente, estas razones, por más o menos convincentes o poderosas que sean, no siempre encuentran a responsables públicos o privados que quieran ponerlas en práctica a través de programas específicos –programas que, por otra parte, han resultado en avances de carácter parcial y desigual que posiblemente, además, no correspondan al esfuerzo económico realizado desde instancias públicas y empresariales–.

No deja de ser cierto que siguen jugando en contra del mito de la igualdad “[e]l alto número de paradas en todos los sectores, edades y con cualquier tipo de cualificación, las diferencias salariales, el subempleo, los trabajos en la economía irregular, la falta de cotizaciones, el empleo precario o a tiempo parcial, la debilidad e interrupciones en las carreras laborales o profesionales de las mujeres” (Simón, 2010, p. 51) o los estereotipos sexuales desplegados desde los medios de comunicación, las desiguales expectativas de familias y profesorado hacia niños y niñas o la escasa visibilidad de mujeres y niñas en los materiales escolares y en el

lenguaje de la escuela (entre otros, en Simón, 2010, pp. 31-98, Bonal, 2008, pp. 17-24 y Santos Guerra, 2000, pp. 11-42).

Además, el periodo que va desde comienzos del siglo XXI hasta la actualidad “no está siendo especialmente favorable a la consecución de la plena igualdad y la paridad entre mujeres y hombres” y ello se aprecia al identificar elementos de estancamiento y retroceso que se manifiestan en los cambios que se han producido “en el ámbito internacional, y las posiciones de los organismos supranacionales que tan buenos instrumentos fueron para los objetivos de las mujeres” (Subirats, 2006, p. 231).

Estas situaciones, que suponen un “punto de desdoro para el desarrollo democrático y económico en todo el mundo” (Simón, 2010, p. 51)” han sido y son objeto de crítica, lucha y transformación cultural, económica y social para distintos movimientos feministas, los cuales, con seguridad, comparten las palabras de Wendy Harcourt, según la cual, “[t]he time has come rather for women's visions to restructure and redefine work in order to fashion a new society for women and men” (UNESCO, 2000b, p. 129) –esto es, ha llegado el momento de reestructurar y redefinir el mundo del trabajo desde la perspectiva de las mujeres para configurar una nueva sociedad para ellas y para los hombres–.

Por todo ello, los objetivos que han guiado la agenda internacional durante las últimas cuatro décadas a través de programas y actuaciones orientadas por el doble objetivo de “promover a las mujeres como actoras empoderadas en el desarrollo” e involucrar a la otra mitad de la humanidad en este proceso, han perseguido la finalidad última de “reducir las brechas de género en cuanto a oportunidades y derechos” (UNESCO, 2015, p. 14).

Lo cierto es que en la práctica totalidad de los países del mundo se presenta algún problema de disparidad entre los sexos, aunque estos puedan adoptar formas muy distintas, en función de las características de cada pueblo, de cada cultura. Sin embargo, todos comparten un denominador y es que “tienen gran influencia en la progresión educativa de varones y niñas” (UNESCO, 2012, p. 23) y viceversa, con lo cual la equidad de género no solo es clave para la superación de la pobreza, sino que también es fundamental para incorporarse y avanzar en una senda de desarrollo social. En otras palabras, “[t]he gender gap, although it is narrowing, is still shockingly high, in spite of overwhelming evidence of the benefits to the whole of society of educating girls and women” (UNESCO, 2010, p. 119).

Si nos centramos en España, es destacable el hecho de que, a la pregunta formulada por el CIS en una encuesta de 2012 de si en nuestro país existen desigualdades, un 71,5% de mujeres frente a un 49,3% de hombres responde que bastantes desigualdades o desigualdades muy grandes. Además,

...[m]ás del 60% de la población en edad de votar reconoce la desigualdad de género, lo que es por sí mismo un dato de primera relevancia social y política; pero igualmente relevante es que esta percepción sea mucho más aguda, casi un 45% más, entre las mujeres (Durán, 2015, p. 406).

En efecto, “[s]us experiencias vitales han sido distintas y así lo traslucen sus respuestas” (*ibid.*).

En la misma línea y dentro del contexto proporcionado por una investigación desarrollada desde la Universidad de Sevilla, se comprueba que el profesorado

participante en el estudio manifiesta “una cierta sensibilización y disposición hacia la cultura de la igualdad, siendo más acentuada en las mujeres que en los hombres” (Rebollo, García Pérez, Piedra y Vega, 2011, p. 539). Exactamente,

...se constata que los profesores obtienen medias más bajas en indicadores de igualdad, mientras que las profesoras logran medias más altas presentando disposiciones más definidas hacia la igualdad. Las puntuaciones indican que los profesores se acercan a un perfil más adaptativo, mientras que las profesoras presentan un perfil más coeducativo con respecto al grado de predisposición a colaborar en la construcción de una cultura de igualdad (ibid., p. 542-543).

Debido a cuestiones como estas, precisamente, muchas instituciones, como los sindicatos, las ONG, ayuntamientos, consejerías y organismos de igualdad o entidades de cooperación europea e internacional, han venido promoviendo políticas de discriminación positiva centradas en actuaciones en favor de la mujer y de la igualdad de género que se reflejan en su legislación. La normativa, claro está, por sí sola resulta insuficiente para transformar la realidad (Simón, 2008, p. 209), pero supone un cambio radical y necesario en el discurso oficial de los poderes públicos. Por este motivo, la Unión Europea identifica la igualdad entre hombres y mujeres como uno de sus principios fundamentales¹¹ y, en consecuencia, dicta diversas directrices instando a los gobiernos a implementar políticas tendentes al desarrollo de una igualdad real entre hombres y mujeres. Además, para valorar el impacto de las políticas públicas sobre uno y otro sexo, promueve la identificación y valoración de los resultados que

¹¹ Recuperado desde <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/plan-de-igualdad>

estas pueden tener sobre mujeres y varones, con la finalidad de neutralizar sus posibles efectos discriminatorios –lo cual recibe el nombre de *impacto de género* (Rodríguez de la Fuente, 2008, p. 20).

A pesar de ello, “la inclusión de la igualdad de género en los planes de estudios de los países de la Unión Europea es dispar y difiere de un país a otro” (Moreno Sardà, 2011, p. 122). De este modo, es mencionado como “un principio que debe impregnar todo el currículum, especialmente, en Malta, Austria, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Noruega” (*ibid.*), mientras que en otros países queda simplemente “como un tema dentro de una materia o un tema transversal” (*ibid.*).

Por su parte, la Constitución española ya recoge desde 1978 en su artículo 14¹² que “[l]os españoles somos iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, raza, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, pero los compromisos adoptados con Europa han hecho posibles fórmulas más concretas que, por una parte, han tomado forma de leyes – como la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* y la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*-, y, por otra, han impulsado la aplicación del principio de *mainstreaming*¹³ o *transversalidad*, según el cual la equidad de género debe permear todas las disposiciones y actuaciones que se ejecuten a nivel institucional. Tomando como referencia la definición proporcionada por el Grupo de Expertos del Consejo de Europa, *mainstreaming de género* “es la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una

¹² Recuperado desde

<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=14&tipo=2>

¹³ <http://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/what-is-gender-mainstreaming>

perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas” (Consejo de Europa, 1999, p. 26; cit. por Lombardo, 2004, p. 1).

Dentro de España, las Comunidades Autónomas “se han sumado al impulso de políticas específicas orientadas a las mujeres y en materia de igualdad de oportunidades” (Rodríguez de la Fuente, 2008, p. 32) desde 1994, de modo que a lo largo de todo este tiempo han generado textos legales como la *Ley 1/2003 de Igualdad entre mujeres y hombres* de Castilla y León, la *Ley 9/2003, de 2 de abril, para la Igualdad de Oportunidades* de la Comunidad Valenciana, la *Ley 7/2004 de 16 de julio, para la Igualdad de Mujeres y Hombres* de Galicia, la *Disposición Adicional 1ª Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Hombres y Mujeres* de Euskadi o la *Ley Foral 33/2002, de 28 de noviembre, de Fomento de la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres* de Navarra (*ibid.*).

Realmente, aunque sea insuficiente para llevar a cabo una transformación social basada en el cambio auténtico de cada individuo, la legislación es fundamental porque convierte en un asunto de interés general y eleva a categoría de derechos, deberes, faltas y delitos “aquello que se interpretaba como una dimensión privada de las mujeres” (Murillo, 2015, p. 416). Además, la aprobación e instauración de la normativa legislativa tiene un carácter pedagógico que facilita el cambio de las costumbres de una sociedad y, por extensión, de las mentalidades de quienes la integran (Simón, 2010, p. 66). De hecho, hay leyes –algunas relacionadas con el sufragio universal, el divorcio o la violencia de género– que han sido decisorias en la transformación de creencias y formas de vida, ya que “tienen la virtud de legitimar o deslegitimar ciertos hechos y sus

consecuencias y esto va permeabilizando creencias y mentalidades, usos y costumbres” (*ibid.*).

La existencia de estas medidas deja clara la necesidad de su adopción, lo cual disipa el “espejismo de la igualdad” (Simón, 2010, p. 152), permitiendo entrever que muchos cambios sociales son más aparentes que reales, y no solo en lo referente al mercado laboral, sino también en lo concerniente a instituciones como la familia, la escuela o los medios de comunicación. Y es que no es sencillo deshacerse de ideologías y tradiciones misóginas ancestrales cuya pesada carga sigue recayendo sobre las sociedades, en su conjunto, y especialmente sobre muchas mujeres, quienes, durante demasiado tiempo,

...se han visto relegadas legalmente de ciertos tipos de trabajo; han sido ejecutadas por adulterio; obligadas a vestirse “con modestia”; situadas bajo restricciones espaciales en lo relativo a sus conductas políticas; se les ha permitido asistir sólo a escuelas inferiores y con segregación sexual; se les ha impedido establecer sus propias residencias legales; se les ha negado la oportunidad de tener crédito e incluso de controlar sus propios ingresos (Saltzman, 1992, p. 88).

Por estos motivos, hay quien argumenta que “aunque en la teoría o en las leyes hablemos de igualdad [...], el modelo de educación que transmitimos en la práctica real en nuestras organizaciones [y al que podríamos situar bajo el paraguas invisible de la *desigualdad informal*] contribuye a desarrollar una cultura, unas formas de hacer, unas costumbres y unas prácticas implícitas contrarias a los

planteamientos de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres” (Díez *et al.*, 2005, p. 11).

Una muestra de ello lo constituyen los resultados obtenidos por las encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) realizadas en España desde 2003 hasta 2014. Así, “las preguntas relativas a qué posición deberían disfrutar las mujeres en la estructura social ofrecen resultados esclarecedores” (Murillo, 2015, p. 417): la mayoría de las respuestas coinciden en que es necesario que hombres y mujeres compartan las tareas domésticas; además, reconocen el derecho de ellas a incorporarse al mercado laboral en igual de condiciones que ellos. Sin embargo, la tendencia cambia cuando las cuestiones giran en torno al papel de las mujeres en relación “a la participación en la vida pública, en la esfera política o en las élites económicas” (*ibid.*), lo cual evidencia lo que Bourdieu califica como “discrepancias, tantas veces observadas, entre las declaraciones y las prácticas” relacionadas con el género (Bourdieu, 2000, p. 119).

Teniendo en consideración lo expuesto, esbozamos un siglo XXI a partir de trazos desiguales en lo que a la igualdad de género respecta, ya que, mientras “se abre con nuevas conquistas de igualdad” para ellas –las cuales han sido posibles gracias al reconocimiento previo de “sus derechos como parte de los derechos humanos” (Díez, *et al.*, 2005, p. 7) –, parece que esta transformación se haya producido en términos generales más a nivel teórico que práctico, más a nivel normativo que a pie de calle y, sobre todo, más en determinadas zonas del mundo que en otras, a pesar de los giros importantes y significativos en relación al género sucedidos en la vida de muchas personas. Recordemos que “[e]l derecho a la educación sigue sin estar garantizado en gran parte del planeta, y en especial, para las

niñas, como ponen de manifiesto diversos organismos internacionales” (Arconada y Leal, 2011, p. 65). Así, se estima que en 2009 “[m]ás de 62 millones de niñas no van a la escuela y más de 10 millones serán obligadas a casarse antes de los diez años”¹⁴.

Efectivamente, “[l]a igualdad es un discurso bastante bien aceptado como idea moderna, pero no aprendido en las prácticas cotidianas”, de modo que “no se tiene interiorizado y se interrumpe y contradice las más de las veces” (Simón, 2010, p. 40). Dicho de otro modo, parece que la equidad de género tenga un reflejo de igualdad más formal que real y ello se debe a que más allá de las leyes,

...es necesario un proceso de transformación de estructuras que modifique estereotipos y actitudes sexistas, comportamientos, normas y valores sociales que son la base de la desigualdad, discriminación de género y la semilla de la violencia contra las mujeres en nuestras sociedades (Martínez Herranz y Pérez Grande, 2014, p. 137).

En el caso de España, Rodríguez de la Fuente justamente explica que:

[e]l camino entre la igualdad legal y la igualdad formal o real es el que todavía están recorriendo las mujeres españolas, un largo camino en el que se han conseguido importantes derechos y avances, pero en el que aún quedan pasos por dar para que este derecho esté plenamente consolidado en nuestra sociedad [...] (Rodríguez de la Fuente, 2008, p. 23).

¹⁴ Recuperado desde
http://www.ungei.org/infobycountry/files/BIAAG_Summary_SPANISH_lo_resolution.pdf

Por ello, puede esgrimirse que aunque la igualdad de género se ve cada vez más cerca, también se antoja como una utopía. Las visiones idealizadas, no obstante, poseen la fuerza de ayudarnos a dibujar el horizonte de sociedades más justas e igualitarias hacia las cuales, sin duda, debemos dirigir nuestros pasos, ya que “en definitiva, es a la sociedad a la que compete la promoción, la protección y el cumplimiento de los derechos de las mujeres” (Rodríguez de la Fuente, 2008, p. 23).

La coeducación, en tanto que “estilo de formación”, “sistema educativo” y “proceso de transformación social” (Guerra García, 2001, p. 139), puede ser de gran ayuda en este camino, puesto que se erige como una “exigencia nacida de la justicia más elemental, la que quiere que se trate a todos los individuos desde la igualdad esencial de su dignidad y de sus derechos” (*ibid.*).

2. Definición de Igualdad de Género

La igualdad es un tesoro: si la tienes en el tiempo, tienes el reino de los cielos y la plena beatitud, Angelus Silesius (1624-1677)

En términos generales, puede decirse que *igualdad de género* es una expresión relativamente reciente que hace alusión a la “[c]ualidad de igual” y a la “[c]ircunstancia de ser tratadas de la misma manera las personas de todas las categorías sociales” (*Diccionario de Uso del Español –DUE*), pero, por encima de todo, es un valor democrático que implica que todas las personas tienen la misma dignidad. Así, nos remite al concepto de *igualdad*, “constitutivo del proyecto moderno de sociedad occidental” (Essomba, 2014, p. 65), cuyo significado y praxis social dentro

de las sociedades europeas se remonta al siglo XVIII, desde el cual “se ha caracterizado por ser un elemento *sine qua non* de la estructura social”.

Como principio legal, desde su alumbramiento la igualdad de género “ha generado importantes cambios en los derechos de las mujeres y sus posibilidades, al menos, teóricas, de acceder a diferentes esferas sociales” (Díez, Terrón y Anguita, 2005, p. 7), elevando así el concepto de igualdad de género a un nivel superior de implicaciones concretas como el derecho a “acceder a la enseñanza, participar en ella; disfrutar de un entorno pedagógico donde se tengan en cuenta las cuestiones de género y obtener buenos resultados de la educación”, acciones todas ellas que se espera que “se traduzcan en mayores niveles de participación en el desarrollo social, económico y político de la sociedad” (Fiske, 2012, pp. 22-31).

En tanto que meta social, la igualdad de género “es un elemento central de una visión de la sostenibilidad en la cual cada miembro de la sociedad respeta a los demás y desempeña un papel que le permite aprovechar su potencial al máximo¹⁵”, lo cual permite “romper con el determinismo biológico implícito en el concepto de sexo que marcaba [y sigue marcando] simbólicamente y efectivamente el destino de hombres y mujeres” (Martín Casares, 2006, p. 36).

¹⁵ UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Recuperado desde <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/gender-equality/>

2.1. Origen y expansión de la Igualdad de Género

La primera igualdad es la equidad,

Víctor Hugo (1802-1885)

La idea de *igualdad de género* nace como un “constructo de la cultura democrática” (Simón, 2010, p. 31). A mediados de la década de los 80, esta locución se empieza a exportar desde el entorno norteamericano, donde se consolida antes de alcanzar otros países de lengua inglesa y los organismos internacionales relacionados con derechos humanos y políticas de igualdad (Durán, 2015, p. 405), para extenderse, después, al resto del mundo. Pero su gestación comienza mucho antes, en el seno de los movimientos feministas. Así, tiene poco sentido hablar de género sin hablar de feminismo y sin tener en cuenta el papel de las mujeres en el feminismo (Chávez, 2004, p. 10).

El término *feminismo*, tal cual, se origina en la Francia de finales del siglo XIX a partir de la raíz latina *fēmina* y el sufijo *-isme* –lo cual da lugar al neologismo *féminisme*. Por primera vez se usa en 1871 en una tesis de Medicina que describe el debilitamiento sufrido por los enfermos de tuberculosis como una feminización e infantilización del cuerpo. En 1872 es empleado por Alexandre Dumas hijo para componer unos panfletos titulados *Feminismo* y *El hombre-mujer*, con los cuales se intenta socavar el prestigio social de los hombres que apoyan un movimiento de mujeres que entonces ya ha comenzado a demandar el ejercicio de sus derechos en igualdad, como parte de la ciudadanía francesa.

Pero, realmente, las reivindicaciones propias del feminismo se retrotraen al siglo V a. C., cuando durante la *Ilustración sofisticada* se producen críticas hacia la legitimación del sometimiento de mujeres y esclavos: “los seres humanos son

iguales por Naturaleza (*physis*) y solo nos separan las normas jerárquicas instituidas, el prejuicio, la mera creencia (*nomos*)” (Puleo, 2001, p. 23).

Por desgracia, tales manifestaciones no encuentran eco en la sociedad de aquel momento, cuyas características sociales, culturales, religiosas y económicas dejan poco espacio a la posibilidad de relaciones igualitarias entre los sexos.

Mucho más tarde, en plena transición del Medievo a la Edad Moderna, el filósofo italiano Pico de la Mirándola, en su discurso *Sobre la dignidad del hombre*, muestra la posibilidad del ser humano de forjarse a sí mismo, “de hacerse tosco o sublime”, “de modelarse por la razón y la educación” (*ibid.*), abriendo el “destino prefijado del hombre de las sociedades estamentales” al “individuo autónomo de la Modernidad” (*ibid.*).

El comienzo de esta etapa, la Modernidad, coincide con la cristalización de las democracias modernas inglesa y francesa y da paso a un fenómeno de revisión de las prácticas sociales orientado a la transformación de las mismas. Ello se refleja en las demandas sobre la igualdad recogidas en publicaciones como *De l'Égalité des hommes et des femmes* (1622), de Marie Le Jars de Gournay o *De l'Egalité des deux sexes* (1673), de François Poulain de la Barre. Este último ilustrado observa que:

[l]o que confirma el vulgo en las ideas que tiene sobre las mujeres es que se ve apoyado por la convicción de los sabios. Así, puesto que la voz pública de los que dominan por la creencia concuerda, para desventaja de las mujeres, con ciertas apariencias generales, no hay que sorprenderse de verlas tan mal en la mente de las personas simples y sin conocimientos. Sucede con esto como con

infinidad de otras cosas: un prejuicio es fortalecido por otro (De la Barre, P. “Sobre la igualdad de los sexos”; cit. por Puleo, 2001, p. 24).

También en favor de la igualdad de género, el matemático francés D’Alembert, exponente de la Ilustración en su país, culpa a Rousseau de apoyar un modelo de educación femenina que sirve para “recortar brutalmente las formas naturales imponiendo límites derivados de la voluntad de los hombres” (*ibid.*).

En efecto, las ideas rousseauianas son conocidas por su sexismo y por el sesgo sobre el cual sustenta sus argumentos. Por el contrario, la francesa Olympe de Gouges y a la inglesa Mary Woolstonecraft –ambas, escritoras y filósofas–, sostienen sus discursos sobre los ideales de libertad e igualdad propios de la Ilustración para combatir la discriminación contra la mujer y exigir en su nombre derechos políticos y civiles.

Es ya en 1880 cuando Hubertine Auclert, sufragista francesa, empieza a emplear la expresión *feminismo* para hacer referencia a los movimientos sociales que buscan justicia social para las mujeres. Dichas reflexiones se convierten en movimiento político ya en el siglo XIX, gracias a las condiciones materiales brindadas por la revolución industrial. Pero, conseguido el sufragio universal y el acceso generalizado de las mujeres a la educación, el feminismo queda aletargado y no despierta hasta la publicación en 1947 del libro *Le deuxième sexe* de Simone de Beauvoir, considerado obra fundacional del feminismo y línea de salida del feminismo de Segunda Ola.

Su autora define el feminismo en tanto que movimiento social como “una forma de vivir individualmente y de luchar colectivamente” (en Amorós, 2005, p. 238). Con su libro *El segundo sexo* marca un hito en el devenir de ese proceso de

concienciación y revisión que hemos dicho que caracteriza la Era Moderna, ya que con él inicia “la contestación al orden jerarquizado entre los sexos” (Puleo, 2001, p. 21), sienta las bases del análisis de género e impugna la naturalización del colectivo femenino.

Dentro del contexto español, advertimos que el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE) incorpora la palabra *feminismo* a sus términos en 1914, pero hasta 1992 no lo define como “movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los varones¹⁶”.

Celia Amorós, filósofa y ensayista española y referente clave del llamado *feminismo de la igualdad*, considera que el feminismo, “trata de dar su expresión teórica a un proceso de cambio social que tiene implicaciones en todos los niveles de la existencia humana: en el nivel económico, en el político, en el orden cultural y en el de las organizaciones simbólicas”¹⁷ (Amorós, s.f., p. 1; en red).

Victoria Sau, psicóloga, conferenciante y feminista, crea el término *feminismo científico*, esto es: “la aplicación de los métodos de la ciencia al estudio de las relaciones entre los sexos” (Sau, 1993, p. 61). En su *Diccionario ideológico feminista*, contempla el feminismo como:

...movimiento social y político que se inicia a finales del siglo XVIII y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que han sido objeto en el seno de la sociedad patriarcal, lo cual les mueve a la acción para la liberación de su

¹⁶ <http://dle.rae.es/?id=HjuyHQ5>

¹⁷ Recuperado desde

http://portales.te.gob.mx/genero/sites/default/files/Celia%20Amor%C3%B3s.%20Idea%20de%20Igualdad_0.pdf

sexo con todas las transformaciones de la sociedad que se requieran (Sau, 2000, pp. 121-122).

Desde la Historia de la Filosofía y del Pensamiento, Amorós explica que la Ilustración europea sienta “las bases críticas para que tanto la sumisión de las mujeres como el subyugamiento y la explotación de continentes enteros fueran impugnadas e irracionadas” (Amorós, s.f., p. 1; en red), señalando así el hecho de que los procesos de emancipación de las mujeres y de descolonización tuvieran un origen común. Esta autora también destaca los nexos entre el movimiento sufragista y el abolicionismo en los EEUU de mediados de siglo XIX, todo lo cual le sirve para apuntalar la idea de que el objetivo primordial del feminismo ha sido siempre la lucha por la ciudadanía, independientemente de la clase y condición de las mujeres que se hayan venido uniendo a sus filas o del movimiento feminista en cuestión. Revisada la obra de Amorós, Puleo concluye que “existe una estrecha relación entre periodos ilustrados y crítica feminista a la reificación de los sexos” (Puleo, 2001, p. 22) –esto es, a su cosificación.

Pierre Bourdieu atribuye al “inmenso trabajo feminista” el logro de haber conseguido “romper el círculo del refuerzo generalizado” de la cultura androcéntrica para promover “profundas transformaciones” para las mujeres (Bourdieu, 2000, p. 111), las cuales se han producido, entre otras cosas, en relación a un mayor acceso al mundo público, al trabajo asalariado y a la educación; al retraso de la edad de contraer nupcias y tener hijos, a la disminución de las tasas de matrimonio y al ascenso de los divorcios; y al uso de técnicas contraceptivas que han permitido reducir el número y el tamaño de las cargas familiares.

Diversificado en distintas ramas que dejan rastro de su evolución (pueden encontrarse referencias al *feminismo cultural*, al *liberal*, al *radical*, al *ecofeminismo*, al *anarcofeminismo*, al *feminismo de la diferencia*, *de la igualdad*, al *marxista*, al *socialista*, al *separatista*, al *filosófico*, al *feminismo islámico*, al *lésbico* y al *transfeminismo*), el feminismo ha ido cambiando en función de las condiciones sociales de cada momento histórico para ir desde “el derecho a la ciudadanía, después a la igualdad y hoy a la equidad de género” (Chávez, 2004, p. 10) y ello se ha producido a través de lo que se ha dado en llamar *olas* del feminismo. Estas son:

- la *Primera Ola*, que coincide con la Ilustración y abarca el siglo XVIII y parte del siglo XIX;
- la *Segunda Ola*, que se extiende desde la segunda mitad del siglo XIX hasta el primer tercio del XX;
- la *Tercera Ola*, que arranca en la mitad del siglo XX y se extiende hasta comienzos del siglo XXI, cuando se empieza a generar ya la *Cuarta Ola*.

Salvando las diferencias entre ramas y olas, insistimos en que todas las manifestaciones del feminismo, además de “constatar la división sexual del trabajo o la existencia de un estatus de género” (Puleo, 2001, p. 26) denuncian “la situación de desventaja del colectivo femenino” y plantean “una praxis destinada a superarla” (*ibid.*).

Para ello, llevan a cabo el análisis y la valoración ética de elementos diferentes: unos, de tipo material, que, en general, tienen que ver con el acceso a los bienes que ofrece la sociedad; y, otros, de tipo simbólico y psicológico, mediante los cuales, *grosso modo*, se transmite la tradición, se configura la personalidad de los individuos y se construyen y refuerzan los papeles y estereotipos que son asignados a hombres y mujeres (*ibid.*).

En función de cuál de estos elementos sea elegido como eje de la crítica feminista, así toman forma los distintos movimientos feministas y sus propuestas o estrategias de cambio. De este modo, partiendo del orden de lo material, el *feminismo liberal* y el *feminismo socialista* consideran que para superar la discriminación sexual, las mujeres deben pasar del ámbito doméstico y privado al público mediante su participación a nivel cultural y político. Por su parte, el *feminismo radical americano* se centra en el orden simbólico para promover la lucha contra el androcentrismo como única vía para terminar con la desigualdad de género.

Realmente son los movimientos feministas de mediados de la Tercera Ola y las mujeres académicas adheridas a su causa quienes impulsan la creación del concepto *género* al amparo de las circunstancias y el clima generados por la *Declaración de los Derechos Humanos*¹⁸, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 en París. Así, en el Preámbulo de esta declaración se dice que:

[c]onsiderando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad, [...] la Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre

¹⁸ Recuperado desde <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción (Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, pp. 1-2).

Tomando en cuenta lo dicho, puede entenderse que las corrientes feministas posteriores al siglo XIX y a los comienzos del siglo XX surjan como una “extensión de ese código ético elemental que es la Declaración de los Derechos Humanos” (De Barbieri, 1993, p. 146) con la intención firme de luchar desde compromisos éticos y morales por la equiparación de los derechos de mujeres y niñas a los de los varones, ya que, tal cual rezan los artículos del documento, los miembros firmantes de la Declaración están de acuerdo en que:

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Grupos académicos del feminismo de los años 60, en el intento de explicar y comprender la subordinación generalizada de las mujeres respecto a los hombres a lo largo de los tiempos, comienzan a construir conocimiento teórico en torno a dos vías alternativas, pero complementarias.

La primera línea de investigación se dedica a la producción de conocimientos que permitan devolver a la luz el pasado de las mujeres, con su aportación de conocimientos, valores y capacidades a la historia de los pueblos –esto es, las hace visibles a la sociedad a través de la Historia y de otras disciplinas científicas, dado que “lo humano no es la proyección de lo masculino. Lo humano es masculino y femenino” (Ballarín, Gallego y Martínez Benlloch, 1995, p. 19) –.

La segunda línea, dirige su atención hacia el estudio del funcionamiento y modos de organización de sociedades concretas para descubrir cómo se genera y cómo mantiene la subordinación de las mujeres.

La necesidad de responder las preguntas planteadas en dichos procesos hace que sus representantes puedan pulir las concepciones socioculturales vinculadas al sexo y terminen por definir el concepto de *género*, que llega a convertirse así en la categoría social que “corresponde al sexo anatómico y fisiológico de las ciencias biológicas” (De Barbieri, 1993, p. 149). También comienza a contemplarse como “la forma primaria de atribuir significado a las relaciones de poder” (Rose, 2012, p. 38) –es decir, a relaciones desiguales y jerárquicas que a lo largo del tiempo y a través de distintas sociedades han mantenido a los hombres en una situación de privilegio y superioridad respecto a las mujeres–.

En torno a esta forma de entender el *género* se constituyen instituciones encargadas de velar por la igualdad de género y de promover la equidad a través de la adopción de políticas de discriminación positiva hacia la mujer. Entre ellas, destacamos el Instituto Europeo de la Igualdad de Género, cuyo objetivo prioritario es la aplicación del *mainstreaming* de género a todas las políticas que se aplican en el marco de la Unión Europea; así como la Oficina para la Igualdad de Género de la Organización

Internacional del Trabajo (OIT), mediante la cual se intentan “promover oportunidades para que mujeres y hombres obtengan un trabajo decente en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana¹⁹” mediante el asesoramiento, actividades formativas, actividades de promoción a través de las que difundir buenas prácticas laborales, etc.

Existen también una serie de comisiones –entre las cuales se encuentran el Comité Consultivo de Igualdad de Oportunidades, UNICEF²⁰ (*United Nations International Emergency Funds*) o CEDAW²¹ (*Committee on the Elimination of Discrimination against Women*)- que someten a evaluaciones periódicas a los países que forman parte de Naciones Unidas para vigilar “el grado de vulneración de derechos humanos en sus respectivas legislaciones” (Murillo, 2015, p. 418).

Son excepcionales los casos de los países donde la administración general del Estado ha creado un ministerio específico para tratar los asuntos de igualdad de género, por lo que destacamos el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género de Suecia²². En España, se cuenta con un Ministerio e Igualdad entre 2008 y 2010, momento en el cual su supresión da lugar a la Secretaría de Estado de Igualdad, que forma parte del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de España. Otra entidad destacada en la materia dentro del estado español es el Observatorio para la Igualdad de la Secretaría General de Asuntos Sociales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, creado en 2001. Integrado por 44 representantes de organismos de igualdad autonómicos y otras entidades nacionales, este observatorio pretende conocer la situación de las mujeres en España a través del empleo, la conciliación vida familiar y la vida laboral, los entornos

¹⁹ Recuperado desde <http://www.ilo.org/global/topics/equality-and-discrimination/gender-equality/lang-es/index.htm>

²⁰ <https://www.unicef.es/quienes-somos/unicef-espana>

²¹ <https://cedawsombraesp.wordpress.com/2013/12/30/que-es-la-cedaw/>

²² <http://www.nikk.no/en/facts/gender-equality-policy/sweden/>

de exclusión social y la educación, con la finalidad de proponer medidas que puedan aplicarse en favor de la ciudadanía.

La idea de género como constructo social también alumbró todo un universo conceptual que consigue impregnar las ciencias sociales y humanas, las cuales comienzan a ser revisadas desde la perspectiva de género con la definición del término, dando lugar, incluso a otras nuevas. Entre estas últimas, seleccionamos los *Estudios de Género*, la *Antropología de Género* o la *Historia de Género*, dando esta última disciplina lugar a ramas como la *Historia de la Educación de las Mujeres* y la *Historia del Feminismo*.

Brevemente, pasamos a comentar las tres primeras disciplinas referidas por considerar que son aquellas que en relación a la difusión y aplicación del enfoque de género han tenido mayor influencia en el resto de los campos científicos, pero también se contemplan otros elementos relevantes en el desarrollo de este texto, como aquellas instituciones dedicadas a fomentar la igualdad de género y el *Índice de Igualdad entre los Géneros* y el *Índice de Paridad entre los Géneros*.

Antes de acometer su descripción, sin embargo, no podemos dejar de hacer referencia a los trabajos procedentes del campo de la Sociología de la Educación. Los mismos no empiezan a producirse hasta finales de la década de 1980, ya que, hasta entonces, la disciplina, centrada en la identificación de las formas visibles u ocultas de la discriminación social, ignora o no llega a tomar conciencia sobre los aspectos específicos que subyacen a la existencia de la discriminación sexual. En el caso del contexto educativo, dificulta esta identificación el hecho de que los indicadores vinculados a la vida escolar del alumnado femenino –los relacionados con su rendimiento académico, su acceso a estudios superiores, su motivación e

implicación en tareas y proyectos escolares, su cuidado de las cosas o su nivel de adaptación a la cultura escolar (Flecha, 2008, p. 16) – son todos positivos.

En cualquier caso, hoy día la Sociología de la Educación cuenta con una cantidad importante de material vinculado al estudio del entorno educativo que, *grosso modo*, puede clasificarse en torno al estudio del currículo explícito, a la investigación del currículo implícito y a la posición de las mujeres en el sistema educativo.

Sin desdeñar la contribución de las investigaciones de la Sociología de la Educación a la identificación de las claves del sexismo en la escuela, queremos referir que desde la publicación *España 2015. Situación Social*, del Centro de Investigaciones Sociológicas se critica el hecho de que sean escasas las aportaciones sociológicas que subrayen el papel de las mujeres “como grupo de influencia o como agentes proactivos capaces de generar alianzas políticas” (Murillo, 2015, p. 412). Siendo cierto que las mujeres han favorecido decididamente el cambio de las estructuras sociales, desde esta publicación se reclama la urgencia de crear “nuevas categorías analíticas para interpretar todo el sistema de estratificación social” (*ibid.*, p. 408) y se destaca la necesidad de huir de aquellas inercias que equiparan la igualdad a asuntos de mujeres, las mujeres a grupo discriminado o la conciliación de la vida familiar y laboral a un problema de ellas, en lugar de a la falta de corresponsabilidad –esto es, al ejercicio de la responsabilidad compartida en relación a las tareas de casa y al cuidado de la familia–. Estas ideas nos llevan a reseñar también que “es sorprendente que de las 32 materias indexadas en las publicaciones del CIS no haya hasta la fecha un descriptor sobre igualdad o estudios de género” (*ibid.*, p. 412).

En otro orden de cosas, Puleo entiende que “la sociología feminista nos ofrece un análisis bastante completo de los diversos componentes del sistema de sexo-género y de su circuito de retroalimentación: roles (división sexual del trabajo), identidad sexuada, estatus de género, normas, estereotipos y sanciones por la transgresión” (Puleo, 2001, p. 25).

En tanto que forma de análisis de la realidad, el mencionado sistema de sexo-género supone una “toma de conciencia crítica de cómo ha sido históricamente y es en la actualidad la dominación de las mujeres por los hombres, para poder establecer nuevas relaciones humanas que erradiquen la discriminación” (Barragán, Guerra, Jiménez, 1996, p. 16; cit. por Barragán Medero²³, s.f.; en línea).

Este sistema sexo-género se sostiene sobre tres estructuras básicas: trabajo, poder y *catheisis* (Thuren, 1993), refiriéndose dichos términos, respectivamente, a qué tareas desempeñan las personas según su sexo, quiénes toman decisiones legítimas dentro de las estructuras de poder y qué emociones deben manifestar mujeres y varones.

2.2. Los Estudios de Género

Los *Estudios de Género*, antes de ser llamados tal cual, son bautizados originalmente como Estudios de la Mujer y, luego, pasan a ser conocidos como Estudios de las Mujeres. Lejos de ser un capricho, estos cambios en el nombre de la disciplina reflejan su evolución conceptual.

²³ Recuperado desde http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/A_CONCEPTOS_BASICOS/La_construccion_del_sist__Sexo_genero__Del_acto_cotidiano_al_cientifico.pdf

En un primer momento, los *Estudios de la Mujer* se centran, en términos generales, en dar visibilidad a todas las mujeres a quienes la Historia y otras ramas científicas han negado su existencia y su contribución al desarrollo de la humanidad. Esta tarea de visibilización da pie al comienzo de una etapa muy prolífica en cuanto a la producción de textos sobre mujeres a través de las cuales, además de reconocer la contribución de las mujeres al arte, la ciencia o la cultura, se ofrecen modelos alternativos a los propugnados desde el androcentrismo y el machismo. En la misma línea, las primeras investigaciones con enfoque de género llevadas a cabo en España optan por una aproximación empírica al estudio de la situación social de hombres y mujeres y se concretan en forma de anuarios organizados en torno a cifras relativas a unas y a otros (Durán, 2015, p. 406).

La toma de conciencia sobre el hecho de que los Estudios de *la Mujer* pudieran estar basados en el ideal del eterno femenino, cuyo germen se encuentra en *la mujer* como ser *ahistórico*, “de raíz a la vez biológica y metafísica” (De Barbieri²⁴, 1993, p. 148), evidencia la necesidad de trasladar el foco de interés de la disciplina desde *la mujer* hasta *las mujeres*, en tanto que seres diversos y tan plurales como sus propias circunstancias y problemáticas.

Ese eterno femenino, para Simone de Beauvoir, es una mentira, en contra de la cual ella argumenta que la concepción de lo femenino, de la mujer, es un producto de la sociedad o de la civilización alejado de lo que puede ser la definición biológica de la hembra humana (Beauvoir, 1970).

²⁴ De Barbieri, T. (1993). “Sobre la categoría género: Una introducción teórico-metodológica”. En *Debates de Sociología*, nº. 18, 145-169. Recuperado desde <http://cheapcells.ca/wp-content/uploads/2010/04/DeBarbieri.pdf>

Finalmente, quienes se dedican a los *Estudios de las Mujeres* toman conciencia sobre la importancia de reflejar la formación de los géneros en interrelación mutua y con su entorno, lo que posibilita la investigación no solo sobre las mujeres y el origen y el mantenimiento de la desigualdad, sino también sobre el varón y la construcción de otras masculinidades o formas de ser hombre. Siguiendo esta evolución quedan forjados los *Estudios de Género*, que, además de haber modificado su objeto de interés, han facilitado el acercamiento a la disciplina de otras miradas, ni específicamente femeninas, ni exclusivamente feministas.

Hoy día los *Estudios de Género* constituyen el pilar de cátedras y seminarios en prácticamente todas las universidades del mundo occidental. La creación de estas líneas de investigación se debe a la comunidad académica (fundamentalmente, a mujeres académicas, pero también a algunos varones), pero su construcción descansa sobre dos siglos de feminismo que dan lugar al movimiento conocido como *Women's Studies* o *Estudios de las Mujeres*.

Los *Estudios de las Mujeres* “parten del reconocimiento de la sexuación del saber y se proponen aplicar la perspectiva de género, feminista, a todos los objetos de conocimiento” (Ballarín, 2001, p. 159). Esta perspectiva, enfoque o dimensión de género se reconoce como un elemento esencial para promover la igualdad en la *Cuarta Conferencia sobre la Mujer de Pekín*, en 1995, y desde 1997 está presente en todos los programas y proyectos de Naciones Unidas –de ahí que también se conozca como *mainstreaming*. El mismo, al cual ya se ha hecho referencia con anterioridad, puede definirse como “instrumento de análisis que permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres para establecer acciones tendientes a promover situaciones de equidad” (Chávez, 2004, p. 17).

Como método, el *mainstreaming* se sirve no solo del género, sino también de la clase, la raza, la etnia o la religión para analizar de forma más objetiva y equitativa la sociedad y conseguir así que tanto hombres como mujeres puedan participar y beneficiarse de lo que la misma ofrece.

Los planteamientos del *Enfoque de Género* y de los *Estudios de las Mujeres* llegan a la universidad española más tarde que a otras europeas y norteamericanas y solo consiguen entrar cuando se producen las circunstancias políticas adecuadas, es decir, una vez superada la dictadura franquista, “que mantuvo las propuestas feministas muy ligadas a las exigencias democráticas” (*ibid.*, p. 159). Así, en 1980 se crean en la Universidad Autónoma de Barcelona y en la Universidad Autónoma de Madrid, respectivamente, el *Seminari d’Estudis de la Dona* y el *Seminario de Estudios de la Mujer*. En 1984 aparecen los *Seminarios de Estudios de la Mujer* de las Universidades de Granada y de Málaga, así como muchos otros en años posteriores (en Ballarín, 2001, p. 160).

Tales grupos no se limitan a la generación de estudios a través de los cuales visibilizar a las mujeres, sino que también construyen reflexiones científicas para generar nuevos paradigmas de estudio y nuevas categorías de análisis. Muchas de las docentes y pensadoras feministas implicadas en el desarrollo de estos seminarios o grupos de investigación se proponen transformar la pedagogía, hasta entonces androcéntrica, para perseguir, no ya la igualdad de oportunidades entre los sexos, “sino la igualdad de trato y la igualdad de condiciones, a nivel escolar y social” (Simón, 2010, p. 33).

Además de estas estructuras universitarias, los *Estudios de Género* desencadenan en todas las naciones la aparición de organismos encargados de observar

y velar por el cumplimiento de la igualdad. En España, el más destacable de todos ellos es el Instituto de la Mujer, que nace en 1983 para llegar a convertirse en el organismo autónomo que hoy conocemos como *Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades* (IMIO). Con posterioridad a su constitución, se crean los Observatorios de Género, organismos semejantes al Instituto de la Mujer enclavados en las distintas comunidades autónomas de nuestro país. El País Vasco, por ejemplo, cuenta con el órgano de la *Defensoría para la Igualdad*²⁵, adscrito a Emakunde-Instituto de la Mujer, y destinado a la “defensa de las ciudadanas y los ciudadanos ante situaciones de discriminación por razón de sexo y de promoción del cumplimiento del principio de igualdad de trato de mujeres y hombres” (Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Hombres y Mujeres de Euskadi. Título IV. Artículo 63).

2.3. La Historia de Género

El germen de la Historia de Género se sitúa en los Estados Unidos de los 70, pero la disciplina, tal cual se conoce hoy, ve la luz una década más tarde, al ser elaborada en profundidad con el objetivo de conocer y “comprender la vida de las mujeres en el pasado” (Rose, 2012: 90) a partir de la utilización del “género como categoría de análisis histórico” (*ibid.*, p. 35). La Historia del Género “descansa sobre la idea simple de que lo que significa ser definido como hombre o mujer tiene su propia historia” (*ibid.*, p. 17) y esta, como subraya el London Feminist History Group es una historia de ocultación y opresión (*ibid.*, p. 33) que ha de ser desenterrada y reconstruida. Y es que, “[d]esde las sociedades primitivas hasta la sociedad contemporánea, las

²⁵ Recuperado desde http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/pv-l4-2005.t3.html#a63

mujeres hemos contribuido con nuestros conocimientos al desarrollo de la cultura en sus distintas manifestaciones” (Montero, 1995, p. 169).

Al igual que ocurre con los Estudios de Género, la Historia de Género comienza con un periodo contributivo de carácter historiográfico mediante el cual se trata de dar a las mujeres el protagonismo que merecen en los estudios históricos y restaurar la injusticia cometida contra ellas (contra nosotras) a través de la ocultación y la denegación. Sin embargo, esta fase se agota al reconocerse que en lo relativo a las mujeres “el protagonismo en la esfera pública sobrepasa el propio discurso feminista” (Ballarín, 2001, p. 16). Como resultado, el objeto de estudio de la disciplina se amplía al aceptarse que “ningún planteamiento histórico de un período determinado pudiera haberse escrito sin tratar las acciones e ideas tanto de hombres como de mujeres (Lerner, G., cit. En Nash, 1980, p. 10 y en Ballarín, 2001, p. 17).

Dentro de la Historia de Género, la Historia de la educación de las mujeres comienza su andadura, una vez más, de manos del feminismo – en este caso, del de Segunda Ola, dentro del cual, en referencia a las mujeres, “la educación se presenta como una clave para comprender tanto su emancipación como su sometimiento” (Ballarín, 2001, p. 22). Desde esta perspectiva, el estudio de la educación de las mujeres debe abordarse “en la conciencia de que el género se interrelaciona con el cambio social”. Así, sus dos centros de interés –la historia de la educación y la historia de las mujeres- se perfilan como objetos de estudio que no pueden interpretarse al margen ni de la evolución de la sociedad, ni del ocultamiento que ha sufrido la mitad de la humanidad en los libros de Historia. “Todo cuanto han escrito los hombres sobre las mujeres, debe ser sospechoso, pues son a un tiempo juez y parte” (Poulain de la Barre, en Beauvoir, 2008, p. 45).

En España, entre mediados de los 70 y comienzo de los 80, la Historia de las Mujeres comienza su andadura en el mundo académico gracias a factores como la consolidación de la democracia, la aplicación de políticas de igualdad, el desarrollo del feminismo y el ascenso de profesoras titulares en las universidades. Gracias a los avances en los Estudios de las Mujeres “en la actualidad, nos encontramos con un gran número de trabajos, publicaciones y recopilaciones de obras de diferentes autoras que han aquilatado de forma muy sólida la presencia de las mujeres en la historia” (López Navajas, 2014, p. 2). Como resultado de este esfuerzo, las contribuciones de unas disciplinas han revertido sobre el desarrollo de las otras.

2.4. La Antropología de Género

En cuanto a la Antropología de Género, podemos destacar que estudios antropológicos realizados en la década de los años 50 sobre el honor y los crímenes de honor cometidos contra las mujeres en las sociedades mediterráneas suscita reflexiones que evolucionan hasta conformar esta disciplina. Antes de continuar con su descripción, sin embargo, abrimos un breve inciso para recuperar lo que el DRAE dice en relación al término honor²⁶ en sus acepciones primera, segunda y tercera:

1. *Cualidad moral que lleva al cumplimiento de los propios deberes respecto del prójimo y de uno mismo.*
2. *Gloria o buena reputación que sigue a la virtud, al mérito o a las acciones heroicas, la cual trasciende a las familias, personas y acciones mismas de quien se granjea.*

²⁶ Recuperado desde <http://dle.rae.es/?id=KdBUWwv>

3. *Honestidad y recato en las mujeres, y buena opinión granjeada con estas virtudes.*

La Antropología de Género cuenta con una dimensión epistemológica y metodológica propias que, situando el concepto género en el centro de sus estudios, “pone en cuestión ciertas prácticas de investigación, ciertos modos de análisis, ciertas interpretaciones de la realidad y determinados énfasis teóricos” (Narotzky, 1995, p. 11). Su objetivo es comprender el papel de hombres y mujeres en la historia, en general, y en la historia de la Antropología y la Sociología, en particular, descifrando retratos, ritos o discursos “a partir de definiciones normativas de lo masculino y de lo femenino, que crean imágenes subjetivas y relaciones de poder” sostenidas por las instituciones sociales (Narotzky, 1995, pp. 17-18).

2.5. El Índice de Igualdad de Género y el Índice de Paridad entre los Sexos

La equidad de género ha hecho necesaria la creación de una herramienta que sirva para medirlo. Esta es el Índice de Igualdad de Género, que funciona como un “indicador sintético”²⁷ que resume las desigualdades que todavía existen entre hombres y mujeres en una serie de aspectos relevantes que afectan a su bienestar y a su desarrollo personal”. El mismo se formula empleando una metodología concreta, diseñada desde el Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE), que se sirve para hacer el cálculo

²⁷ http://www.eustat.eus/estadisticas/tema_515/opt_0/ti_Indice_de_igualdad_de_genero/temas.html

de 26 indicadores organizados en seis dimensiones: trabajo, dinero, conocimiento, tiempo, poder y salud²⁸.

En la misma línea, se ha creado una medida diseñada para “facilitar el estudio de las disparidades entre los sexos en la educación” (UNESCO, 2012, p. 21). Se trata del Índice de Paridad entre los Sexos (IPS), mediante el cual se pretende potenciar la paridad y para cuyo análisis y mejora se han tenido en cuenta “la forma de ayudar a las niñas a ponerse a la altura de los varones en cuanto al acceso a la educación, finalización de los estudios y logros educativos a largo plazo” (UNESCO, 2012, p. 21).

3. Género, sexo, igualdad y diferencia

3.1. Género e igualdad.

No son los dos sexos superiores o inferiores el uno al otro.

Son, simplemente distintos,

Gregorio MARAÑÓN (1887-1960)

En los siguientes párrafos nos vamos a centrar en cada una de las partes que constituyen la locución igualdad de género, esto es: los términos igualdad y género. Este último es una traducción directa del inglés gender, ítem léxico adoptado en la década de los 80 por las Ciencias Sociales para hacer referencia “a la construcción social de la masculinidad y la feminidad en diferentes culturas” (Martín Casares, 2006, p. 38).

²⁸ Mujer en cifras. Boletín estadístico, nº 6. Junio 2013.
<http://www.inmujer.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Revistas/MUJERESENCIFRAS/n.6.pdf>

Su traducción al castellano “ha ganado amplia difusión en España en las dos últimas décadas” (Durán, 2015, p. 405) y ha hecho posible que en este idioma pueda utilizarse no solo para referirse a una categoría gramatical (determinadas palabras – sustantivos, adjetivos y determinantes- pueden presentar género femenino o masculino), sino también para hacer alusión a un concepto de significado relacional (Rose, S., 2012, p. 85).

Bajo este último significado, el género ciertamente constituye y atraviesa todas las relaciones sociales e incluso el autoconocimiento y la forma de percibir e interpretar el mundo de cada individuo, convirtiéndose en una construcción sociocultural ligada al periodo histórico que la genera. Este carácter histórico hace que el género sea inestable, mutable (ver Ballarín, 2001, p. 21 y Martín Casares, 2006, p. 42), ya que varía en función de los cambios que acontecen en la sociedad. De este modo, se erige como herramienta académica de análisis a la cual Joan W. Scott, tras preguntarse “cómo operaba el género para distinguir lo masculino de lo femenino”, terminó definiendo como “el conjunto de significados atribuidos a las diferencias percibidas entre los sexos” (Wallach Scott, 1990, pp. 226-228).

La transposición del género en lengua española desde “concepto gramatical a un concepto sociocultural de carácter más amplio” (Ballarín, 2001, p. 20) no ha estado libre de polémicas y dificultades respecto a los usos del idioma oral y escrito. Dichos obstáculos posiblemente puedan explicarse haciendo alusión a interpretaciones que oscilan desde planteamientos descriptivos hasta otros más críticos, pasando por aquellos que tienen que ver con la economía del lenguaje y la corrección ortográfica.

Así, de un lado, se argumenta que la lengua española “obstaculiza la posibilidad de pensar en términos más abstractos y menos binarios” (Martín Casares, 2006, p. 21), a pesar de que el género de las palabras sea una cosa y el sexo de las personas, otra. De otro lado, también hay quien denuncia, sobre la base de evidencias lingüísticas que reflejan la existencia de comunidades construidas a partir de la distribución desigual de roles sexuales, que la lengua española no solo es androcéntrica, sino que llega a tener tintes misóginos (Calero, 1999, p. 67). Y es que, realmente,

...la propia lengua ha sido moldeada, al margen de la gramática, en el plano de su uso, para reproducir los esquemas de una sociedad en la que los varones tienen mayor predominio y, en consecuencia, el masculino también ostenta mayor poder de significación que el femenino (IMOP, 2000, p. 57).

A pesar de todo, la incorporación al castellano del género social ha experimentado gran aceptación desde su nacimiento por permitir ampliar la disponibilidad de términos útiles que sirven para designar “los aspectos sociales de la división sexual del trabajo, desmarcándolos de sus aspectos biológicos” (Durán, 2015, p. 405) y por posibilitar el uso de una terminología compartida por los organismos internacionales centrados en la defensa de los derechos humanos y la igualdad.

En general, en todas las lenguas ha servido para dar visibilidad a la inequidad entre los sexos y para, por lo menos, plantearse el cuestionamiento de las estructuras lingüísticas, que no dejan de ser parte del imaginario colectivo y reflejo

de la sociedad que las genera. Recordemos que “la mentalidad colectiva y la conducta individual están condicionadas de alguna manera por el sistema lingüístico” (Calero, 1999, p. 67) que desempeña un papel significativo no solo en la construcción del imaginario social, sino también en la modulación de la personalidad (*ibid.*).

Además de todo ello, el término género ha favorecido especialmente “el desarrollo de la teoría sexo/género que ha permitido facilitar la distinción entre hechos biológicos y sociales” (*ibid.*, p. 20), poniendo de relieve que las diferencias entre hombres y mujeres no pueden comprenderse ni justificarse desde la biología sino desde la cultura —es decir, desde “un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas” mediante las cuales las personas se “comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (Geertz, 2001, p. 88) - y, más exactamente, desde la cultura del patriarcado.

El patriarcado, descrito por Amorós como “un pacto entre varones” (Amorós, 1985, p. 23), es “el hecho social, cultural y religioso de más calado histórico” (Díez, Terrón y Anguita, 2005, p. 14), debido al cual la totalidad o la mayor parte de los puestos de poder del entramado social han estado tradicionalmente en manos de los hombres, bien haya sido a través de líderes económicos, intelectuales, militares o políticos. Así, “[l]as religiones han consagrado este patriarcado permanente a través de múltiples discursos y escritos religiosos, convirtiéndolo así en «norma divina» y, por lo tanto, incuestionable” (Díez Gutiérrez *et al.*, 2006, p. 10).

De este modo, este sistema cultural ha conseguido atravesar sociedades e individuos a lo largo de todos los tiempos, dificultando, a veces hasta el extremo, “cualquier intento de análisis y de cambio de una realidad que se ofrecía como la

única explicación posible a lo que acontecía” (Díez, Terrón, Anguita y García Gordón, 2005a, p. 14), visto lo cual, resulta fácil alinearse con la idea de que el género sea un artificio social, que nos convirtamos en esos modelos femeninos y masculinos bajo la influencia de nuestro entorno. Y es que, efectivamente, como escribió Beauvoir, “[n]o se nace mujer: llega una a serlo” (Beauvoir, 1970, p. 109).

3.2. Género y desigualdad.

*La prolongada esclavitud de las mujeres es la página más negra de la historia
de la humanidad,*

Elisabeth Cady STANTON (1815-1902)

Género procede del inglés *gender*, que en esa lengua da lugar a las fórmulas *equity of gender* y *equality of gender*. En ocasiones, estas locuciones son empleadas indistintamente, dada la proximidad de sus significados. Sin embargo, se les atribuyen significados específicos distintos. Así, mientras *equity of gender* o *gender equity* se vincula al reparto proporcional de recursos en función de las necesidades de las personas de sexos distintos, *gender equality* está ligada a la idea de *empoderamiento* femenino y se centra en conseguir que tanto unos como otras disfruten de los mismos derechos y facilidades para partir de líneas de salida equiparables y poder así disponer de opciones para alcanzar las mismas metas.

El vocablo *empoderamiento*, frecuente en la literatura feminista, procede del término inglés *empowerment*²⁹ y puede ser definido como “having control over the decisions and issues that affect one's life. It means having representation in decision-

²⁹ Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145e.pdf>

making bodies and control over the distribution of resources” (UNESCO, 2000a, p. 7).

En inglés *igualdad* nos remite a la idea de *legitimidad, justicia, imparcialidad y ecuanimidad* –esto es, *fairness*, según el Diccionario *Thesaurus* de Oxford-, mientras que sus antónimos vienen a ser *inequality* y *difference, inequity e imbalance*.

En español, los antónimos y las palabras pseudoantónimas de *igualdad* (es decir, aquellas semánticamente contrapuestas al término original) son muy numerosas. Entre ellas, recopilamos las siguientes en el Cuadro 1, añadiendo sinónimos y pseudosinónimos (es decir, palabras semánticamente cercanas a la elegida) que no se han considerado anteriormente³⁰:

Cuadro 1

Sinónimos y antónimos de los términos igualdad y desigualdad

	Términos
Algunos sinónimos de igualdad	Coincidencia, conformidad, analogía, afinidad, paridad, equidad.
Algunos pseudosinónimos de igualdad	Similitud, equiparación, correspondencia, paralelismo, cercanía, semejante, similar, igual, análogo, cercano, concordancia, encuentro, consonancia, armonía, coherencia, consenso, avenencia, aquiescencia, correlación, justicia, ecuanimidad.
Algunos antónimos de desigualdad	Diferencia, desigualdad, disparidad.
Algunos pseudosinónimos de desigualdad	Diversidad, disimilitud, desemejanza, variedad, discrepancia, desavenencia, desacuerdo, irregularidad, desnivel.

Elaboración propia

³⁰ Algunos de los términos recogidos proceden del Diccionario en línea *Buscapalabras*. En <http://www.buscapalabra.com/sinonimos-y-antonimos.html>

Entre los antónimos de *igualdad* encontramos *desigualdad* y *diferencia*, que en lo relativo a la equidad son, al contrario de lo que pueda parecer, expresiones opuestas entre sí.

A nivel conceptual, la diferenciación de los sexos no debe implicar desigualdad. Sin embargo, “el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y devaloración” (Parga, 2004, p. 37) y así lo constata la realidad, al apuntar que “la diferenciación entre los sexos y la estratificación de los mismos están estrechamente relacionadas” (Sanday, 1974; en Saltzman, 1992, p. 38). De hecho, la importancia de la perspectiva de género reside no solo en la posibilidad de “describir y entender la existencia de dos géneros”, sino el hecho de que permite hacer “visible que se trata de dos construcciones opuestas y con un estatus jerarquizado” (Arconada y Leal, 2011, p. 43). “Es decir, la relación entre lo masculino y lo femenino no es sólo de diferencia, sino especialmente de desigualdad” (*ibid.*).

Así las cosas, mientras la diferencia implica la aceptación de las características personales que nos distinguen y enriquecen y facilita la preservación de las mismas como “deseables, ecológicas y garantes de la biodiversidad humana” (Simón, 2005³¹: en red), la desigualdad lleva implícita la idea de trato discriminatorio y, por tanto, injusto en relación al tratamiento del sexo de las personas. Como consecuencia, lo que socialmente se entiende como lo masculino y lo femenino se convierte, en palabras de Marina Subirats, en un conjunto de “[c]lasificaciones arbitrarias que, más que reconocer la diferencia, generan desigualdad y discriminación” (en Bonal, X., 1997, p. 8).

³¹ Recuperado desde http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/eu_def/adjuntos/ELENA%20SIMON%20Entre%20desigualdades%20y%20diferencias.pdf

Ciertamente, la desigualdad entre los sexos genera expectativas y experiencias diferenciadas y desiguales en función de lo que “deben ser” (de lo que se espera que sean) un hombre y una mujer, dando lugar a un sistema de los sexos o *status quo* sociocultural que conlleva la diferenciación y la estratificación de los sexos, su definición, la distribución desigual de poder entre los mismos, la división sexual del trabajo y, por tanto, injusticia.

A diferencia de los sistemas de estratificación de clases, razas o religiones, posiblemente el de sexos presente mayor resistencia al cambio que esas otras estructuras, lo cual puede explicarse de distintas maneras.

Para Kohlberg, que adopta una perspectiva psicológica, esta capacidad de permanencia se debe a que la diferenciación entre los géneros determina la construcción de la identidad sexual, que “es quizás la más estable de todas las identidades sociales” (Kohlberg, 1966, pp. 72-91, en Martínez Benlloch y Bonilla, 2000, p. 101). Efectivamente, las identidades se definen tanto por aquello que nos caracteriza individualmente como por lo que nos diferencia de los demás y “son claramente marcadas por la variable género” (Arconada y Leal, 2011, p. 41), razones por las cuales Kohlberg defiende que “[e]l aprendizaje cognitivo de los conceptos relativos al papel sexual lleva al desarrollo de nuevos valores y actitudes” (Kohlberg, 1966, pp. 72-91, cit. por Martínez Benlloch y Bonilla, 2000, p. 101).

Desde otro punto de vista, pero en la misma línea, Subirats y Tomé explican que “[l]a identidad sexual es, en cierto modo, la primordial, la más profunda que tenemos, sólo precedida por la identidad humana” (Subirats y Tomé, 2007, p. 18). Sin embargo, estas autoras aclaran que a la marca genética del sexo se le añaden las marcas culturales de la sociedad a la que nacemos, “con unas creencias, unas

prescripciones y unos hábitos arraigados” (*ibid.*) según los cuales niñas y niños, hombres y mujeres han de comportarse según modelos en los cuales se solapan la biología y lo que procede de la cultura y la sociedad y a lo cual nos referimos como género. De este modo, a lo largo de nuestras vidas nos movemos dentro de los márgenes que dibuja el binomio sexo/género.

Para revelar la relación entre estos términos y deslindar lo que procede de la naturaleza y lo que es generado por la cultura, mucho antes que Subirats y Tomé, Simone de Beauvoir, desmontando los mitos de la cultura androcéntrica y el sexismo, explicita que “en la sociedad humana nada es natural y la mujer es uno de tantos productos elaborados por la civilización” (Beauvoir, 1998, p. 538).

Janet Saltzman, desde presupuestos sociológicos, entiende que la inmutabilidad del sistema de géneros se sustenta sobre tres conceptos que dificultan cualquier tipo de transformación individual y social al operar en torno a “la personalidad y el concepto de sí mismos” (Saltzman, 1992, p. 118), convirtiendo lo familiar y cotidiano en natural y lo evidente en inconsciente. Dichos conceptos, que se retroalimentan, son la *ideología*, las *normas sociales* –en este caso, la ideología y las normas sociales sexistas- y las *normas sexuales*. Los tres son esenciales para comprender la perpetuación del sexismo e incluso para entender por qué motivos hay mujeres que contribuyen a mantener tal desigualdad.

Grosso modo, las normas sexuales, según Saltzman, imponen la asignación de conductas consideradas adecuadas o inadecuadas a hombres y mujeres, fomentando maneras concretas de actuar en función de la biología sexual, mientras que el término ideología hace referencia al conjunto de creencias que sirven para guiar las percepciones, valoraciones y actuaciones concretas de las personas. Dadas

estas condiciones, las ideologías “proporcionan una base de evaluación de los acontecimientos, las conductas y otros fenómenos sociales” y “sugieren respuestas de comportamiento adecuadas” (Saltzman, 1992, p. 44). Dichas respuestas tienden a ajustarse a lo que hemos denominado normas, las cuales adquieren el estatus de normas sociales al ser ampliamente compartidas, generando, así, expectativas comunes acerca del comportamiento que debemos tener en función de las circunstancias y de los roles o papeles desempeñados.

Al ser estos roles, roles de género, se manifiestan en los planos reproductivo, productivo y de gestión comunitaria a través de funciones diferenciadas para los distintos sexos en relación al acceso, uso y control de los recursos, a sus responsabilidades y conocimientos o habilidades, entre otras cosas. Es decir, los roles de género impregnan la vida en todos sus planos y actividades, separando así las esferas de lo femenino y lo masculino.

Bourdieu, también desde la Sociología, muestra su perplejidad ante la facilidad con la que se perpetúan las relaciones desiguales entre los sexos, que atribuye a “la dominación masculina” y que sitúa entre “las condiciones de existencia más intolerables” (Bourdieu, 2000, p. 11). El sociólogo francés vincula el mantenimiento de este orden del mundo a “un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico” y a la “biologización de lo social”, procesos mediante los cuales se ha conseguido que los géneros, en cuanto hábitos sexuados, sean una “construcción social naturalizada”, cuando lo cierto es que suponen un “fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad que se impone” (Bourdieu, 2000, pp. 13-14).

Independientemente del punto de vista que se adopte, lo cierto es que la desigualdad genera lo que se conoce como *brechas de género*, que, conformadas sobre la base de las diferencias biológicas, no dejan de ser el resultado de prácticas discriminatorias que dificultan el ejercicio equitativo de derechos y deberes por parte del conjunto de la ciudadanía.

A propósito de su definición, traemos a colación que según el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), la brecha entre los géneros viene reduciéndose cada año a nivel global (De Miguel y Martínez-Dordella, 2015, p. 1226), lo cual se confirma al conocerse que “el 95% de los países del mundo ha mejorado su índice de GGGI” –esto es, *Global Gender Gap*³² o *brecha de género global*. Sin embargo, en España las cifras se han estancado o incluso retroceden, lo cual hace más necesaria, si cabe, la promoción de la igualdad de género a través de medidas concretas. Una de esas medidas, como puede leerse más adelante, es la práctica de la coeducación.

3.3. Binomio sexo/género.

Que nada nos limite. Que nada nos defina. Que nada nos sujete.

Que la libertad sea nuestra propia sustancia,

Simone DE BEAUVOIR (1898-1986)

Sexo y género son palabras que en multitud de ocasiones se intercambian, dando a veces lugar a un uso errado de ambas (Martín Casares, 2006, p. 223). En epígrafes anteriores se ha repetido la idea de que el género hace alusión a la

³² Recuperado <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014/>

definición social de capacidades y comportamientos en función del sexo. Por su parte, el sexo, “que impregna todos los aspectos de la vida sociocultural y personal en la mayoría de las sociedades” (Saltzman, 1992, p. 35), descansa simple y objetivamente sobre las características biológicas que diferencian a machos y hembras de una misma especie. Es decir, las “características anatómicas de los cuerpos, incluida la genitalidad, así como las características morfológicas del aparato reproductor y aspectos tales como las diferencias hormonales y cromosómicas (Maquieira, 2001, p. 61; en Martín Casares, 2006, p. 38).

Dichas “diferencias biológicas entre hombres y mujeres no implican por sí mismas capacidades, actitudes o aptitudes diferentes” (Ballarín, 2006, p. 37). “Esto no significa que haya, de hecho, marcadas diferencias entre todos” (Saltzman, 1992, p. 37). De este modo, “[l]os hombres y las mujeres adultos de la mayoría de las sociedades se diferencian, como término medio, en uno o más tipos de caracteres” (*ibid.*). Sin embargo, llegan a dar lugar a modelos diferenciados de actuación para las personas, según hayan nacido estas como hembras o varones. Y es que,

[e]l proceso de socialización de género impregna el proyecto de vida de ellas y ellos sin que sea fácil de advertir ni de salir a su paso para impedirselo, pues es un proceso oculto que nos pone en bandeja aprendizajes ancestrales que no hemos solicitado expresamente (Simón, 2010, p. 91).

Dicho proceso recae sobre la idea de la sexuación de los cuerpos, que supone la imposición del género, como categoría cultural y social, sobre el cuerpo sexuado.

La *sexuación* puede entenderse como un proceso biológico complejo y secuenciado mediante el cual “se van adquiriendo diversos elementos anatómo-fisiológicos que configuran el cuerpo sexuado de mujer y de varón o de persona intersexuada” (López García, 1995, p. 54). Así, en nuestro cuerpo son elementos sexuados el sexo genético, los caracteres sexuales propios del sexo morfológico y aquellas partes del cerebro que controlan la producción hormonal y el comportamiento sexual (*ibid.*).

Todos estos elementos, pasados por el filtro de la socialización, consiguen que el cuerpo sexuado adquiera “significados básicos” (*ibid.*) respecto a la “expresión de su existir”, a su “lenguaje cultural múltiple” y a su propio entorno. De esta forma, cada sociedad, partiendo de sus propias necesidades e ideología establece “un conjunto de normas diferenciales –comportamientos, deseos, acciones, etc.- que se imponen a los individuos, desde el nacimiento” (*ibid.*), dando un sentido concreto a sus experiencias, orientando sus conductas e interpretaciones del mundo y generando símbolos compartidos con respecto a los cuales el feminismo ha venido produciendo sus propias *contradefiniciones* (Saltzman, 1992).

Cuando las normas sexuales adquieren el estatus de ley, llegan a “formar parte de las fuerzas coercitivas que mantienen el sistema de los sexos” (Saltzman, 1992, p. 88). Entonces, erigidas en modelo único y correcto de lo masculino y lo femenino, las normas e ideología sexuales de una sociedad con sistema de estratificación sexual logran impregnarlo todo, conformando la realidad conocida en la que se desarrolla la vida de los sujetos. Estos, “bajo la experiencia prolongada e invisiblemente amputada de un mundo fundamentalmente sexuado” (Bourdieu, 2000, p. 81), terminan actuando

bajo el *efecto Pigmalion* “a través de las esperanzas subjetivas que imponen las expectativas colectivas” (*ibid.*).

Todo ello da lugar al proceso de *sexualización*, que sirve al mantenimiento de la desigualdad entre los sexos y al que se entra de forma inconsciente y voluntaria. Esta sexualización, nuevamente, conlleva “la adaptación de las definiciones sociales sexuales, de manera que dichas definiciones se convierten en componentes básicos de la personalidad, los conceptos sobre uno mismo y las percepciones y evaluaciones de la realidad de las personas y dan como resultado adultos que se diferencian en función del sexo” (Saltzman, 1992, p. 91). Tanto es así, que algunas investigaciones (Severiens y Ten Dam, 1997, en Arnot, 2009; cit. por Rodríguez Martínez, 2011, p. 16) sugieren que “las preferencias por los estilos docentes, así como las actitudes y compromisos con la enseñanza están marcados por identidades de género y pueden tener valor de profecía autocumplida” (*ibid.*).

Visto desde otra perspectiva, ese “proceso diferencial de socialización de los géneros se realiza en torno a tres pilares: la educación sentimental sexista, el universo simbólico patriarcal y el conocimiento androcéntrico” (Simón, 2010, p. 92).

La *educación sentimental* se centra en la “forja o doma de los sentimientos” (*ibid.*) y está orientada a conseguir que hombres y mujeres produzcan determinadas respuestas emocionales ante determinadas circunstancias. Dichas respuestas son aceptadas o recriminadas por el entorno en base a las expectativas dictadas por creencias y normas y conforman aquello a lo cual nos referimos anteriormente como *cathesis*.

Por su parte, el *universo simbólico patriarcal*, como se ha visto, genera una ideología que se manifiesta a través de “creencias, prejuicios, imágenes, modos, modas o lenguajes corporales”, mientras que el conocimiento androcéntrico determina qué valores y actitudes, habilidades, destrezas y lenguajes, conceptos y saberes se aprenden y se enseñan (explícita o implícitamente), entendiéndose que todo ese conjunto de conocimientos tiene un punto de vista masculino.

Las principales instituciones sociales, jueces y parte del sistema, contribuyen a la perpetuación de la diferenciación y discriminación sexual, que diferentes autores y autoras arrojan en proporciones diversas al conocimiento de modelos sociales limitados, a la ocultación de la mujer a lo largo de la historia, al acceso limitado de la mujer al mundo del trabajo, al uso un lenguaje excluyente –reflejo de la sociedad que lo utiliza-, a la división sexual del trabajo, a las cargas familiares y/o a la falta de corresponsabilidad en el seno de la familia. Por ello, Simón argumenta que “todo el amplio mundo de la producción cultural está impregnado de los vicios patriarcales”, de modo que los avances que se producen en favor de la igualdad de género “parecen ser neutralizados por todo este aparato aleccionador, simbólico y demoleedor a un tiempo” (Simón, 2010, p. 49).

Por otra parte, a través de mensajes más o menos subliminales o explícitos se hace alusión a los intereses vinculados a cada género basándose en la idea del *innatismo sexual*, según la cual, las personas presentamos ciertas cualidades, habilidades, gustos o tendencias en función de nuestro sexo de nacimiento. *A ellas o ellos se les da bien o no se les da bien... Los hombres o las mujeres son...* (Simón, 2010, p. 65).

Cada uno de los mecanismos mencionados en los últimos párrafos genera clasificaciones que, en palabras de la socióloga Marina Subirats, “tienen consecuencias altamente negativas para los seres humanos” (Subirats, 1997, p. 8), siendo una de ellas el *sexismo*.

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* define este término en tanto que “[d]iscriminación de personas de un sexo por considerarlo inferior a otro” y en la misma línea, el *Diccionario de Uso del Español de María Moliner (DUE)* como “discriminación por motivo de sexo”.

Más allá de estas definiciones, podemos decir que “el sexismo forma parte integrante y profunda de nuestra lengua, de nuestros gestos, de nuestras categorías mentales, de nuestros hábitos, de nuestras relaciones, de nuestra vida” (Subirats y Tomé, 2007, p. 9), ya que:

[e]s como un velo que cubre la realidad con una luz oscura; no es algo que esté fuera, o debajo, o al lado o encima de las cosas, sino que forma parte de ellas, es por así decir, la cosa misma. No es algo que podamos aislar y desprendernos de ello, puesto que ni siquiera lo vemos tal como es (ibid.).

Efectivamente, el sexismo es una diferencia “establecida en todas las culturas y todos los sistemas educativos” (Subirats, 1997, p. 8), que, por un lado, nos constituye en la misma medida que la cultura que nos hace ser quienes somos y, por otro lado, nos define en función de una jerarquía que sirve para construir incompreensión, “moldeándonos, esculpiendo en nosotros y en nosotras capacidades y discapacidades, límites, servidumbres” (Subirats, 1997, p. 8). Como resultado,

“comporta consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos” (MEC, 2001, p. 23). Sin embargo, han sido mujeres y niñas las principales perjudicadas de todo ello, ya que “[n]o se conoce ningún caso en que un sistema de estratificación de los sexos haya puesto categóricamente en desventaja a los hombres con respecto a las mujeres” (Saltzman, 1992, p. 15). Por eso, precisamente, Simón apunta que “social e históricamente se puede constatar en todo el mundo que la masiva discriminación sexista es en contra de las mujeres en su conjunto” (Simón, 2010, p. 56).

Esta última autora diferencia el *sexismo hostil* del *sexismo sutil* o *benévolo*, cuya existencia ha sido demostrada por Glick y Fiske (1996) o Moya (2004). Ambos tipos de sexismo, en realidad, coexisten y se acantonan en cualquier recoveco de la sociedad –ya sea en una tradición, un producto audiovisual o un proceso de selección de personal-, pero el *sexismo benévolo*, es

...a juicio de Glick y Fiske (2001) incluso más perjudicial que el hostil al no ser visible socialmente, al no considerarse sexistas las personas que mantienen estas creencias y al promover la subordinación de las mujeres de una forma sutil mediante un sistema de recompensas y castigos que indica a las mujeres cuál es el sitio en que deben permanecer (García Pérez et al., 2010, p. 219).

Así, el *sexismo sutil* no emplea el discurso abierto de la inferioridad femenina, de modo que solo se deja entrever a través del velo de la tradición, de la fuerza de la costumbre, o de actitudes protectoras e indulgentes, según de qué sexo se trate, dando “a

la igualdad entre hombres y mujeres carácter de supuesta en su extensión, indiscutible en sus matices y conseguida para todo el mundo” (Simón, 2010, p. 123). De esta forma, “las tradiciones culturales pueden perpetuar la desigualdad y la discriminación de una generación a la siguiente”, consiguiendo que no se cuestionen ni normas, ni estereotipos, ni roles que “permanecen ampliamente aceptados sin que nadie los ponga en tela de juicio” (UNICEF, 2006, p. 9).

Por lo contrario, el *sexismo hostil* puede describirse como frontal y manifiesto. Aun así, al no considerarse en la actualidad políticamente correcto, se disfraza, “pues no puede convivir con las ideas democráticas de libertad e igualdad, ni con los deseos legítimos de muchas ciudadanas de tener igualdad de oportunidades, recibir igualdad de trato y hallarse en igualdad de condiciones” (Simón, 2010, p. 56), pero es fácilmente detectable a través de la manifestación de conductas machistas y/o misóginas.

El *machismo* es definido por el *DRAE* como “[a]ctitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres³³”. En efecto, se emplea para referirse a aquellos comportamientos sexistas mediante los cuales se establece una relación de predominio del hombre sobre la mujer que se manifiesta en la esfera de lo social y lo económico, tanto en el ámbito privado como en el público. Al estar construido sobre componentes culturales y educacionales, consigue arraigar fuertemente en las sociedades, imprimiendo su huella más visiblemente en los hombres, pero también sobre las mujeres.

A diferencia del machismo, la *misoginia*, definida como “[a]versión hacia las mujeres³⁴” por el *DRAE*, se sitúa más en el plano de lo personal, al comportar una posición de extremismo intelectual que lleva al individuo misógino a odiar y despreciar

³³ <http://dle.rae.es/?id=NnO8B9D>

³⁴ <http://dle.rae.es/?id=PP4dmnK>

todo lo que tiene que ver con las mujeres, a quienes pretende no ya controlar o dominar, sino, directamente, eliminar. Como ideología, la *misoginia* tiene una larga tradición, que se retrotrae al mito egipcio de la Esfinge y a la figura bíblica de Eva.

Sexismo, machismo y misoginia nos remiten a actitudes basadas en valores y creencias que generan y refuerzan los *estereotipos sociales*. Siendo estos últimos el conjunto de creencias que se mantiene respecto a las características, personalidad y comportamientos considerados propios de un grupo de personas, los *estereotipos sexuales* pueden definirse como “el conjunto estructurado de pensamientos acerca de los atributos personales de mujeres y hombres o de sujetos clasificados como masculinos o femeninos (Rodríguez de la Fuente, 2008, p. 29). De este modo, Ana Sánchez Bello y Ana Iglesias Galdo explican que “[l]os estereotipos masculinos están ligados a actividades profesionales, al ámbito de lo público, del poder, designándose con los siguientes rasgos: actividad, agresividad, autoridad, valentía, riesgo, competitividad, dotes de mando, aptitud para las ciencias y amor al riesgo” (Sánchez Bello e Iglesias Galdo, 2008, p. 132).

Por el contrario, los *estereotipos femeninos* quedan vinculados a “actividades de cuidado, al desarrollo de la privacidad, a la falta de control sobre el poder” y a características como: “pasividad, ternura, sumisión, obediencia, docilidad, miedo, timidez, falta de iniciativa, tendencia a soñar, duda, inestabilidad emocional (representada como histerismo), falta de control, dependencia, aptitud para las letras y debilidad” (*ibid.*).

Por otro lado, los roles sociales hacen referencia a los modelos culturales que son adquiridos a través de la socialización, proceso a través del cual se interiorizan las actitudes, las conductas y los valores propios del sistema cultural circundante

(Correa, 2000, pp. 127-128). Funcionando los roles como esquemas de comportamiento, los *roles de género* definen los papeles que mujeres y hombres han de desempeñar en coherencia con los valores hegemónicos de la sociedad a la que pertenecen, dando lugar al desarrollo de su identidad de género. Esta identidad se corresponde con la imagen de sí que cada cual construye como poseedor de características consideradas femeninas o masculinas (Woolfolk, 2006, p. 169).

Todo este entramado de roles, estereotipos, prejuicios, valores y conductas, precisamente, contribuyen en ocasiones tanto a la perpetuación de la desigualdad como al “espejismo de la igualdad”. No podemos permitir que tal ilusión nuble ni nuestra razón, ni nuestra memoria, puesto que, como explican Marina Subirats y Amparo Tomé “[e]l sexismo y todos los fenómenos que lo acompañan, el androcentrismo, los géneros como elementos limitadores de las posibilidades y la acción individuales, la exaltación de la violencia, el menosprecio de la vida y de quienes cuidan de ella, están siendo devastadores para nuestra sociedad” (Subirats y Tomé, 2007, pp. 9-10).

CAPÍTULO II

La coeducación desde una perspectiva histórica

1. Introducción

La igualdad es una necesidad vital del alma humana. La misma cantidad de respeto y de atención se debe a todo ser humano, porque el respeto no tiene grados,

Simone WEIL (1909-1943)

Las mejoras experimentadas por las mujeres a lo largo del tiempo y, especialmente, en el siglo XX, han sido notables. Así, se reconoce que:

[l]a escuela y la sociedad no mantienen los mismos modelos que hace treinta o cuarenta años, las diferencias entre chicas y chicos han evolucionado, pero cuesta tiempo cambiar las costumbres, hábitos y las institucionalización de las relaciones jerárquicas establecidas en nuestras sociedades a partir de diferencias sexuales (Moreno Sardà, 2011, p. 116).

En efecto, para llevar a cabo el ejercicio de sus derechos y libertades, mujeres y niñas todavía se tropiezan con desventajas que pueden contemplarse como "barreras y vicios patriarcales más o menos disimulados o evidentes" (Simón, 2005, p. 4), los cuales apuntan hacia una clara conclusión: "las desigualdades entre los géneros siguen estando obcecadamente arraigadas en todas las regiones del mundo" (UNICEF, 2006, p. 8), con consecuencias más o menos graves y notorias en cada una de ellas.

Ciertamente, siendo el ejercicio de la igualdad un “principio ético y justo que enriquece nuestro desarrollo personal y social” (Mirabilia, 2011, p. 11), su práctica sigue siendo insuficiente. Así, se sigue reprobando a la escuela mixta por ser “una síntesis cultural” dentro de la cual “no entran las mujeres ni en la historia [...], ni en los hechos que han sido causa de progreso, ni en el desarrollo de disciplinas que se transmiten en la escuela, ni tampoco en otros contenidos” (Flecha García, C., 2008, p. 16). Más aún, la investigación teórica desarrollada muestra “cómo la institución educativa, en sus prácticas y contenidos, colabora en la producción del dominio del conocimiento, identidad de género y poder” (Harding, 2011, p. 35).

Por lo tanto, reconocemos que “los discursos de igualdad han hecho camino y tienen bastante éxito” e incluso están reflejados en la legislación vigente, pero sus resultados siguen siendo deficitarios. De hecho, se ha visto que la igualdad formal no ha conseguido implantar una igualdad real y es que, bajo la presión de un androcentrismo de siglos, la igualdad de género, como “principio ético de convivencia pacífica y democrática” (Simón, 2010, p. 164) ha de abordarse específicamente –es decir, “hay que aprender para que mujeres y hombres sean capaces de reconocerse como iguales y compartir el mundo en su justa medida” (*ibid.*).

En este contexto, leyes y planes de igualdad son necesarios, aunque por sí solos no garanticen la erradicación de la inequidad de género. Por ello, la Unión Europea y otros países democráticos fuera de sus fronteras incorporan a su desarrollo el *mainstreaming* o el *enfoque de género*, que se ha extendido de forma generalizada desde finales del pasado siglo. Este *enfoque de género* aborda tres elementos clave: el sexismo, a través de su diagnóstico; el discurso oral y escrito, mediante el uso de un lenguaje para la igualdad (LIC); y la paridad como principio organizativo que debe

aplicarse a todas las estructuras sociales (Simón, 2010, p. 139). Como es de esperar, el trabajo específico sobre dichos elementos tiene como objetivo fomentar la igualdad y erradicar la discriminación.

Tal situación invita a desarrollar actuaciones que contribuyan a mitigar y superar el sexismo y la discriminación que las relaciones desiguales entre hombres y mujeres comportan, no solo en beneficio de las mujeres, sino también de los hombres. En suma, las políticas promotoras de la equidad de género son positivas para las sociedades, en su conjunto, puesto que la equidad favorece la superación de estereotipos y expectativas reductoras. Además, está comprobado que ayuda en la superación de la pobreza. Como consecuencia, la igualdad de género se constituye en llave del desarrollo y en línea de salida del crecimiento económico y medida del mismo (UNESCO, 2010).

Por ser la desigualdad entre los sexos un tipo de discriminación que todo lo ha permeado a lo largo y ancho de la historia y las civilizaciones, estas acciones promotoras de la igualdad han de ser ejecutadas, convenientemente, desde todas las instancias posibles, a través de los programas institucionales más amplios y ambiciosos y de las iniciativas individuales más limitadas, incluyendo, por supuesto, las instituciones educativas, puesto que hay un consenso generalizado respecto al hecho de que

...la educación ha seguido en alza: para todos los grupos humanos que se encuentran en situación de marginación, la educación ha constituido el mecanismo central de cambio de su situación, el que confiere a la vez cualificación social para desarrollar la capacidad productiva, conciencia de los derechos como persona y autoestima y autoconfianza para iniciar un proceso de

cambio personal de actitudes que conduzca a un mayor control sobre las condiciones en que discurre la propia vida (Subirats, 2006, p. 229).

En este orden de cosas, la coeducación constituye una opción pedagógica indispensable, al ser uno de sus objetivos fundamentales, precisamente, “poner al descubierto todas esas actitudes, tradiciones, costumbres, que llevan consigo algún tipo de discriminación por razón de sexo” (Rubio, 2001, p. 253). Entre sus principios, además, el *Diccionario on-line de Coeducación Educando en Igualdad*, señala los siguientes:

- *Coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de hombres y mujeres de tal forma que puedan ser aceptados por personas de cualquier sexo.*
- *Desarrollo completo de la personalidad sin las barreras del género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y la desigualdad social entre hombres y mujeres.*
- *No reconocimiento de rasgos que determinan «lo masculino» y «lo femenino», sino que trata de desentrañar los componentes sociales, antropológicos, históricos, etc., para tenerlos en cuenta, pero no para inculcarlos de una forma dogmática y apriorística.*
- *Educación integral y, por lo tanto, integradora, que no oculta el mundo y la experiencia de las mujeres.*
- *Cuestionamiento de las formas de conocimiento socialmente dominantes.*
- *Práctica de lenguajes diversos, abiertos a la comunicación interpersonal.*
Supone y exige atención sobre los procesos de la afectividad y la sexualidad.

- *...transformación de las estructuras y de las concepciones sociales que mantienen una clara situación discriminatoria.*

(*Diccionario on-line de Coeducación Educando en Igualdad*³⁵, s. f, p. 6)

Comprobada la importancia de esta estrategia, se está de acuerdo también en que la lucha contra la inequidad entre los sexos requiere de la implementación de programas específicos (UNESCO, 2010, p. 75) de *coeducación familiar, lúdica y escolar*, siendo esta última la que se vincula directamente con el campo de la educación formal y sobre la cual va a hablarse en los próximos epígrafes (nos aproximaremos a la coeducación familiar y a la coeducación lúdica en un capítulo posterior).

2. La Coeducación a lo largo de la historia: de la Escuela separada a la Escuela inclusiva

Sin saltos de la imaginación, o soñando, perdemos la emoción de la posibilidad,

Gloria STEINEM (1934)

La escuela es la institución destinada a llevar a cabo la educación formal, estando vinculada al “sistema de educación escolar institucionalizado, organizado, sistematizado, graduado y estructurado jerárquicamente, que comprende los niveles primario, secundario y superior” (Touriñán, 1998, p. 63; en red³⁶). Como tal, destaca en tanto que lugar privilegiado para contribuir a alcanzar la equidad de género, aunque por sí misma no tenga la capacidad de eliminar la inequidad de género y de afrontar con

³⁵ Recuperado desde http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/DiccionarioONLINE_DE_COEDUCACION-_pdf.pdf

³⁶ Recuperado desde http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120

éxito la transformación de las estructuras mediante las cuales organizamos nuestra coexistencia (Ballarín, 2011, p. 104). Así, Lidia Santana, catedrática especializada en Didáctica e Investigación educativa, destaca que “el papel del sistema educativo es esencial, ya que puede contribuir a situar a la mujer en el mundo, redescubriendo su historia y recuperando su voz perdida” (Santana, 2002, p. 171).

Es cierto que junto a la familia, la comunidad, los productos culturales y los medios de comunicación, la escuela –el sistema educativo– se erige como una de las principales instituciones dirigida a la socialización de la población, fundamentalmente, de las generaciones más jóvenes. Así, por sus aulas y pasillos transita la práctica totalidad de la ciudadanía –en el caso de España, generalmente durante una media mínima de diez años escolares (o diez años de vida), “ya que el imperativo de la escolarización se aplica de forma generalizada” (Santos Guerra, 2000, p. 36) en nuestro país.

Las experiencias generadas por la comunidad educativa en el entorno escolar transcurren en un espacio habitado por hombres y mujeres, niñas y niños, dentro del cual la exposición a modelos representados por los distintos sexos y el contacto entre ambos es inevitable –al menos, en la mayor parte de los casos. En este contexto,

...el aula constituye un espacio privilegiado para el análisis, la confrontación de informaciones, el estudio de las evidencias históricas y el desarrollo de un pensamiento más metódico y crítico, más abierto a la comprensión de los mecanismos ideológicos que han actuado y que siguen actuando sobre las sociedades complejas (Valls Montés, 2009; cit. por Lomas, 2011, p. 16).

Por otra parte, el sistema educativo es el primero en aplicar la igualdad formal en distintos países, al impartir a chicas y chicos reunidos en un espacio común el mismo currículum oficial. Por ello, Simón argumenta que la escuela es una institución más igualitaria que otras, como la familia o el sistema laboral, económico y cultural (Simón, 2010, p. 35), llegando incluso a defender que el sistema educativo es el principal responsable en la tarea de convertir la igualdad en uno de sus objetivos, por lo cual, tiene que poner los medios necesarios para alcanzarlo (*ibid.*, p. 53). De manera similar, Iturbe considera “necesario que la escuela asuma el papel que por responsabilidad institucional le corresponde, impulsando el diálogo y la coordinación entre las diversas personas significativas que interactúan con niñas y niños” (Iturbe, 2015, p. 33), dando, así, especial relevancia a “la participación conjunta de la comunidad en la educación” (*ibid.*).

Subirats, por su parte, entiende que “lo que ocurra en el sistema educativo tiene una profunda relación con la posición y avances de las mujeres en el conjunto del sistema social” (Subirats, 2006, p. 233), constituyendo la escuela, dentro de dicho sistema, un subsistema con autonomía relativa, pero más sensible a las cuestiones de igualdad de género que otros. Por ello, “es importante no minusvalorar su contribución al cambio igualitario, especialmente como punto de partida en la legitimación de las mujeres para lograr este cambio” (*ibid.*).

En la misma línea, Blanco explica que aunque la educación y la escuela no pueden cambiar por sí solas la sociedad porque son parte y reflejo de ella, su cometido es “eliminar cualquier vestigio de discriminación” (Blanco, 2006, p. 146), siendo la inequidad de género ejemplo de ello.

Lejos de estas ideas, que no dejan de ser reivindicaciones, entendemos que la ciudadanía puede llegar a concebir la escuela como una institución igualitaria, ya que lo que trasluce, al menos a nivel superficial, es que formalmente mantiene un discurso igualitario, atiende en aulas comunes a alumnado de sexo masculino y femenino e imparte el mismo currículo a chicas y chicos. Sin embargo, observando desde un plano más corto y a la luz de las demandas anteriores, la escuela puede verse como un lugar donde “se convive y se aprenden cosas en relación desigual” (Simón, 2006, p. 153).

Ello supone toda una contradicción, la cual se sustenta sobre el hecho de que la escuela constituye “uno de los escenarios donde se transmite la memoria colectiva y esas identidades y saberes socialmente legitimados” (Lomas, 2011, p. 17), normalmente contruidos sobre la base del patriarcado y sobre una ideología sexista. A la misma, Giddens responde desde la Sociología alegando que “en su vertiente más transformadora, la escuela también es susceptible de modificar los sistemas organizativos de adaptación social a través de la incorporación de nuevos valores que se traducen en nuevas actitudes, nuevos pensamientos y nuevas normas” (Giddens, 2001; cit. por Red2Red, 2005, p. 9).

Esa transformación desde la escuela, de la propia escuela y, por extensión, de la sociedad, debe contemplar la *educación en igualdad* como fórmula esencial en la consecución de su objetivo, que no deja de ser alcanzar una sociedad más igualitaria, justa y democrática. Dicha educación se inscribe en el marco de la *coeducación*, que supera el concepto de escuela mixta y, por tanto, va más allá de la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza y a contenidos curriculares que han de ser comunes para unas y otros. Concretamente, la *Educación para la Igualdad* implica “educar respetando las diferencias personales, incorporando saberes, valores, actitudes y

capacidades que han sido consideradas tradicionalmente masculinas y femeninas, con el fin de desarrollar todas las potencialidades personales independientemente del sexo” (Martínez Herranz y Pérez Grande., 2014, p. 140). Es, por tanto, “urgente y necesaria la puesta en práctica y la generalización de la coeducación para la igualdad” (Simón, 2010, p. 29) a través de distintos métodos, prácticas y experiencias que sirvan para orientar proyectos de vida en equidad. Dicho de otro modo, “[e]s necesario que la escuela se apropie activamente de la idea de la igualdad de género y asuma que la igualdad civiliza las relaciones humanas [...]. Y una sociedad con igualdad entre hombres y mujeres amplía la ciudadanía y la democracia” (Cobo, 2008, p. 49). Así, “la escuela se convierte en un elemento activo de transformación social” (Iturbe, 2015, p. 33).

Recorrer este camino y alcanzar esta meta requiere de la enseñanza, aprendizaje y evaluación sistemática de la igualdad de género, la cual debe formar parte del currículo, quedar inscrita en la programación de aula y sostener el proyecto educativo de los centros escolares. De otro modo, su tratamiento puede caer en lo anecdótico y depender de la voluntad de los claustros o de representantes aislados de los mismos. Distintas instituciones y organismos³⁷ han estado diseñando y poniendo en práctica desde hace años programas y materiales coeducativos concretos con ayuda de los cuales se aspira a lograr una educación integral de las personas mediante procesos formativos sustentados sobre valores de ciudadanía y democracia (Simón, 2010, p. 11). Dicha formación no supone simplemente “el acceso a los derechos y la igualdad formal ante la ley, sino la consideración equitativa y el igual valor acordado a todas las acciones humanas, vengan de las mujeres o de los hombres” (*ibid.*, p. 65).

³⁷ Organismos para la Igualdad en España: Recuperado el 1/12/16 desde http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1234/ORGANISMOS_DE_IGUALDAD.pdf

2.1. Definición de coeducación

*Las enseñanzas éticas se debilitan si están atadas a dogmas que no soportan
análisis,*

Margaret E. KNIGHT (1838-1914)

El concepto de *coeducación* es difícil de aprehender. Básicamente, se refiere a la “educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres” (Subirats, 1992, p. 49), pero, aunque de manera obvia tiene que ver con la educación de niñas y niños, la coeducación ha estado especialmente vinculada a la forma adecuada de educar a las mujeres en cada época (*ibid.*).

Su carácter histórico, ha hecho que su definición, “simultánea con el cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad” (*ibid.*), haya ido incorporando matices que han contribuido a “su amplio espectro de significados” (Simón, 2010, p. 23) o, incluso, a significados e implicaciones distintas.

Así, la coeducación actual es heredera de un ideal de “complementariedad” entre los sexos que, en el siglo XIX, justifica la *co-enseñanza* o *co-instrucción* de los mismos en espacios comunes o separados, según el contenido que se imparta. Ahora bien, aunque esa herencia perviva de formas más o menos manifiestas en los diferentes sistemas educativos, en la actualidad la igualdad de género ya no es compatible con un tratamiento diferente y desigual justificado sobre la asunción de esos rasgos complementarios. Por tanto, la *coeducación* tampoco es equiparable a la *co-instrucción*. Así, Sánchez Bello e Iglesias Galdo entienden que el término *coeducación* se refiere a aquel:

...acto educativo intencional que pretende o tiene por objetivo erradicar la educación sexista que hasta el momento se viene llevando a cabo en los centros educativos, al mismo tiempo que pretende la eliminación de desigualdades de género y la eliminación de jerarquías de género que se establecen en la relación a la diferente valoración de lo masculino / femenino (Sánchez Bello e Iglesias Galdo, 2008, p. 144).

Entonces, resulta pertinente preguntarse por el significado que *igualdad de género y coeducación* tienen aquí y ahora, especialmente en el contexto educativo. Y no es tarea sencilla saber qué entienden los miembros de las comunidades escolares por *igualdad de género* y, a partir de ahí, por la *Educación en Igualdad* o la *coeducación*. Realmente, ¿qué piensan las personas que conviven en la escuela acerca de la igualdad de género o la diferencia sexual? ¿Y qué creen que es coeducar? ¿Consideran que llevan a cabo prácticas coeducadoras?

Simón responde que *coeducar* no es aún “un concepto de significado compartido” (Simón, 2010, p. 123) entre las y los profesionales de la educación, quienes, todo sea dicho, desempeñan como sujetos históricos su tarea profesional dentro de una institución que no se mantiene al margen de la realidad compleja y cambiante en la que vivimos (MEPSYD, 2008, p. 38). Así, merece la pena recordar que, en tanto que “técnicos educativos”, los y las profesionales de la educación han de llevar a cabo “la presentación de un currículo que ha sido definido por otros como educativamente válido” (Eddy, 2006, p. 168) –esto es, desde las instituciones que ejercen su gobierno sobre el sistema educativo y el resto de la sociedad– y, además, lo hacen desde su

“propio marco de creencias, expectativas y valores, que ponen en juego cada vez que trabajan” (Arconada y Leal, 2011, p. 70).

Más allá de la valoración de Elena Simón, Miguel Ángel Arconada y Daniel Antonio Leal explican que, en lugar de considerar la ocasión como “una oportunidad de generar un proyecto de futuro basado en la libertad de mujeres y hombres para protagonizar su vida” (Arconada y Leal, 2011, p. 83), “en no pocas aulas y en algunos claustros se entiende que tratar el tema de la Igualdad es abrir la guerra de los sexos de los chicos contra las chicas” (*ibid.*). De este modo, ante propuestas coeducativas, en ocasiones, el profesorado “tiende a definirse como neutral y a reivindicar que la escuela no debe intervenir en cuestiones ideológicas” (*ibid.*).

Ante estos planteamientos, resulta interesante volver a la pregunta sobre las implicaciones y el significado de *coeducación* y, al hacerlo, vamos a aproximarnos al término desde distintos puntos de vista en un intento de contribuir, humildemente, a su clarificación, puesto que es ya mucha la literatura pedagógica que se ha generado en torno a este tema.

Para empezar, teniendo en cuenta la etimología de la palabra, puede decirse que *coeducación* procede de la unión del prefijo latino *co-* y del nombre *educación*. Según el *DRAE*³⁸ *co*³⁹-, remite a *con*⁴⁰-, que significa “reunión, cooperación o agregación”; y el término *educación* nos conduce a la acción de educar, que aparece descrita en distintas acepciones como:

³⁸ La misma se corresponde con la vigésimo tercera edición, publicada en octubre de 2014 y consultada el 30 de mayo de 2016.

³⁹ <http://dle.rae.es/?id=9VaGMGE>

⁴⁰ <http://dle.rae.es/?id=A5htdjr>

1. Dirigir, encaminar, doctrinar; 2. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. Educar la inteligencia, la voluntad; o, 5. Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía.

Por su parte, el *Diccionario de Usos* de María Moliner indica que *educar* (del latín *educāre*) es:

1. Preparar la inteligencia y el carácter de los niños para que vivan en sociedad. Pedagogía. Enseñar a alguien las normas de cortesía. Preparar a alguien para cierta función o para vivir en cierto ambiente o de cierta manera. [...] 2. Ejercitar los sentidos, la sensibilidad o el gusto para que aprendan a distinguir lo bueno o que tiene valor de lo malo o que no lo tiene. Afinar, formar.

Manteniendo la perspectiva lingüística, queremos aclarar que la entrada *coeducación* aparece en el diccionario de la Real Academia Española en 1925 para referirse solamente a educación conjunta, a la “[e]ducación que se da juntamente a jóvenes de uno y otro sexo” (Ballarín, 2011, p. 87) –esto es, *coeducación* en tanto que *co-instrucción*–. Con anterioridad a esa fecha y desde el siglo XIX, los adjetivos *mixto* y *mixta* constituyen el recurso disponible en castellano para referirse a esta idea de mezcla o de agrupamiento de chicas y chicos en un aula común.

En un plano más semántico, la entrada correspondiente a *coeducación* en el DRAE nos lleva hasta *coeducar*⁴¹, esto es, la acción de “[e]nseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”, definición que es enmendada en la 22.^a edición de este diccionario para convertirse en “[e]ducación que se da juntamente a jóvenes de ambos sexos”. Respecto a estas definiciones, Elena Simón entiende que:

[c]uando no se conoce y no se comprende un ámbito de conocimiento, no se puede proceder a su definición, pues las resistencias a introducir nuevas acepciones para otros términos ya existentes se tornan en contra-definiciones perjudiciales para comprender realidades de nuevo cuño (Simón, 2010, p. 123).

Desde una posición didáctica y pedagógica, la palabra *coeducación* “parte de un movimiento que, en su etapa actual, se remonta a unos cuarenta años, incluyendo los diversos trabajos que se iniciaron en Europa y en América, bajo este nombre o con el de *educación no sexista*⁴²” (Simón, 2010, p. 11). En España, el término es definido en los años ochenta por el Feminario de Alicante como el “[p]roceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados” (Simón, 2010, p. 19).

En 1990, la socióloga Marina Subirats establece que la *coeducación* supone “la corrección de los estereotipos sexistas para promover la igualdad entre los sexos”

⁴¹ <http://dle.rae.es/?id=9e42EIP>

⁴² La cursiva es mía.

(Subirats y Brullet, 1990, p. 8) y ya en 2001 y, continuando en nuestro país, la profesora universitaria de Didáctica y Organización escolar Alicia Jaén explicita que la *coeducación* es “un estilo de formación, un sistema educativo y, además, un proceso de transformación social en cuanto apunta a una convivencia entre los sexos alejada de la opresión mutua y tendiente a una relación llena de justicia, respeto y armonía” (Jaén, 2001, p. 208).

En una definición más reciente, Elena Simón, profesora de Educación Secundaria, experta en Educación no Sexista y miembro del referido Feminario, recoge que la coeducación es:

...un método y una fórmula para reequilibrar la adquisición de conocimientos y la convivencia entre los dos sexos de forma normalizada, respetando las diferencias, pero manteniendo como objetivo la igualdad e introduciendo cuantos conocimientos y habilidades fueran necesarios para alcanzarla (Simón, 2010, p. 123).

Mientras tanto, los miembros del grupo Pandora Mirabilia consideran que “[c]oeducar implica acercarse a la educación con una mirada sensible a la diversidad humana” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 21), mediante “un proceso intencionado de intervención” que potencie el desarrollo de mujeres y hombres para que todas las personas “puedan realizarse y desarrollarse libremente, y también para paliar las desigualdades y conseguir una equidad de derechos y oportunidades” (*ibid.*).

Xabier Iturbe habla, como docente y sexólogo, de *coeducación sexual* o *educación de los sexos* para referirse a “aquella educación que, basándose

específicamente en la dimensión sexual humana, potencia la convivencia agradable, atractiva, comprometida e igualitaria entre niñas y niños”, defendiendo la idea de que “es necesario que la escuela y los diversos agentes implicados en ella participen en la elaboración de contextos de aprendizaje que potencien el conocimiento y la convivencia entre los sexos, es decir, entre niñas y niños” (Iturbe, 2014, p. 11).

Tomando en consideración las ideas presentes en las anteriores definiciones, queremos contribuir a esclarecer el término *coeducación* aportando una definición propia.: coeducación es el proceso educativo que trata de eliminar la desigualdad de género de forma explícita, orientándose a la transformación social mediante la identificación y superación de los rasgos del androcentrismo y desde el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades entre personas de distinto sexo, la valoración positiva de las diferencias, la aceptación personal y el respeto mutuo, con el objetivo de construir una sociedad más justa y democrática.

Dejando ya a un lado el significado del término, podemos valorar cuáles son sus implicaciones, aunque estas ya hayan sido evidenciadas, de algún modo. Entonces, vemos que la *coeducación* es también la forma que adopta el tratamiento del género, de sus políticas y prácticas en las instituciones, entendiéndose que éstas últimas son agentes sociales con objetivos predeterminados y formas características y específicas de funcionar.

En el caso concreto de la institución escolar, el alcance de la coeducación “implica cambiar la mirada, transformar los contenidos, replantearse la metodología, etc., para poner las relaciones de equidad entre hombres y mujeres en el centro de las propuestas educativas” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 18).

Ciertamente, conocemos ya que el género hace alusión a un principio básico de organización social, en tanto que constructo generado por esa misma sociedad – “a set of cultural meanings attached to the biological division of the sexes” (Tyack y Tansot, 1992, p. 2), es decir, conjunto de significados culturales vinculados a la división biológica de los sexos–. Desde tal concepto, debemos diferenciar entre *políticas y prácticas de género*.

Las *políticas de género* han de concebirse como aquellas normas explícitas que, elevadas a nivel legislativo, se aplican a uno y otro sexo, ya sea de forma común o diferenciada. Mientras tanto, las *prácticas de género* deben ser entendidas como aquellas expectativas y conductas que, cristalizadas por la tradición, se instauran en el seno de las sociedades. La reconfiguración de dichas prácticas debe estar entre los objetivos mínimos de las actuales *políticas de género*. De esta forma, y para mayor complejidad del término, la coeducación es también un modo concreto de dar tratamiento a las políticas y prácticas de género a nivel institucional.

La escuela, como ya sabemos, es una institución específicamente educativa. En función de las características culturales, religiosas, históricas e ideológicas de un país, el tratamiento que en él se dé a las políticas de género va a adoptar una u otra perspectiva y, dependiendo de ello, las posibilidades de modificar las prácticas institucionales de género, en general, y las escolares, en particular, junto a la capacidad de adoptar modelos más o menos coeducativos, van a ser mayores o menores.

Se considera que el mantenimiento de los sistemas educativos –la perpetuación de su estructura y de sus prácticas– se justifica en función de dos líneas argumentales que, al menos en parte, han aparecido referidas con anterioridad:

- Una defiende que “la educación es una de las vías privilegiadas para paliar y corregir las disfunciones de las que se resiente el modelo socioeconómico y cultural vigente” (Torres Santomé, 2005, p. 13).
- Otra sostiene que “las instituciones educativas pueden ejercer un papel decisivo en la transformación y el cambio de los modelos de sociedad de los que venimos participando” (*ibid.*).

Pues bien, con respecto a tales posibilidades y en relación al fomento de la igualdad de género, se ha visto ya que la escuela constituye un espacio donde se perpetúa la inequidad entre los sexos. Sin embargo, aunque pueda ser resistente al cambio, la institución educativa no deja de ser también moldeable, puesto que está expuesta a las transformaciones sociales. Además, se erige sobre personas entre las cuales siempre hay quien está por superar la injusticia, la desigualdad derivada de la consideración social de los sexos y los estereotipos y prejuicios de género. De hecho, “el patriarcado nunca lo ha ocupado todo” y “siempre ha habido mujeres y hombres que han sabido salirse, de un modo u otro, de la lógica androcentrista y estereotipada a la hora de vivir, pensar o sentir” (MEPSYD, 2008, p. 18). Así, la *coeducación* “forma parte de la innovación educativa y de la renovación pedagógica de orientación feminista” (Simón, 2010, p. 119), sean los sujetos que la practican y la aplican feministas o no, consciente o inconscientemente.

A nivel escolar, la *coeducación* se caracteriza por:

- Considerar las diferencias entre los sexos para favorecer, por un lado, un desarrollo personal, y, por otro, una socialización común y no enfrentada.

- Promover la aceptación, valoración e incorporación al ámbito personal de actividades, actitudes y valores que tradicionalmente han sido asignados al otro sexo.
- Cuestionar la visión androcéntrica de los saberes cotidianos y académicos.

En relación a esta última característica, hay que reconocer que, efectivamente, el feminismo siempre ha considerado el conocimiento y la cultura académica, así como los procedimientos a través de los cuales acceder a ellos, una de las piedras de toque en la consecución de la justicia hacia las mujeres y de la justicia social.

Estas premisas han formado siempre parte de la agenda del feminismo e impregnan las ideas de la escritora, filósofa y feminista Mary Woolstonecraft (Gran Bretaña, 1757-1797), quien en 1792, cuando en su país, además de en otros, a las niñas se les negaba el acceso a la escuela o, cuando menos, se apostaba por una educación segregada y diferenciada a través de la cual se preparaba a las mujeres exclusivamente para desempeñar el rol de madres y esposas, se enfrentó a la sociedad de su tiempo, a políticos y filósofos, en defensa de “un sistema nacional de enseñanza primaria gratuita y de asistencia obligatoria para ambos sexos” (Torres Santomé, 2005, p. 217) donde niñas y niños pudieran estudiar “iguales contenidos y en las mismas condiciones” (*ibid.*). Es decir, propuso un modelo coeducativo de enseñanza y aprendizaje apoyado sobre la presencia de los dos sexos en un aula común y sobre la existencia de un mismo currículo para ambos. De este modo lo

recoge Woolstonecraft en su *Vindication of the Rights of Woman*⁴³ (*Vindicación de los Derechos de las Mujeres*, 1792), lo cual la convierte en una pionera en el camino hacia la coeducación.

Desde entonces hasta la actualidad, el debate histórico que ha generado la coeducación se ha adornado con expresiones como *escuela mixta* y *escuela separada* o *segregada*, *escuela paralela*, *coinstrucción* y *coenseñanza* (Subirats, 1992, p. 49), además de *escuela coeducadora* o *coeducativa*.

Bonal sitúa los términos *escuela segregada*, *escuela mixta* y *escuela coeducadora* dentro de la noción más amplia de *sistema cultural*. Este autor entiende que, construido sobre cuatro componentes básicos que son los *valores*, las *normas*, las *legitimaciones* y el *conocimiento empírico*, un sistema cultural es “el conjunto de estructuras que un grupo determinado ha ido creando con el fin de resolver las diferentes situaciones a las que debe enfrentarse” (Bonal, 1997, p. 35). Transferidos estos términos al campo educativo, *escuela segregada*, *escuela mixta* y *coeducación* pueden ser contempladas como tres sistemas culturales distintos sostenidos sobre valores, normas, legitimaciones y conocimientos empíricos diferentes (Bonal, 1997, pp. 35-42) que quedarían repartidos según se indica en el Cuadro 2:

⁴³ Recuperado desde <http://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/wollstonecraft1792.pdf>

Cuadro 2

Modelos de escuela

	Valores	Normas	Legitimaciones	Conocimiento empírico
Escuela de roles separados	Educación por sexo y género. Socialización específica para cada grupo sexual.	Espacio físico, pedagogía y currículo diferentes. Prohibición y castigo por transgresión de género.	Creencia en la superioridad masculina. Necesidad social de mantener el sistema sexo/género.	Fundamentos morales, no racionales.
Escuela mixta	Escuela igualitaria. Principio de igualdad de oportunidades. Producción como finalidad.	Individualización. Reparto igualitario de recursos. Deslegitimación de la coacción.	Sociedad meritocrática. Escuela como institución neutral. Igualdad individual. Homogeneidad cultural.	Conocimiento psicológico y pedagógico. Socialización enriquecida.
Escuela coeducativa	Eliminación de estereotipos sexuales y de la jerarquía de géneros.	Atención a las necesidades del grupo y a la diversidad cultural. Control pautado de diferencias y desigualdades.	Escuela como institución reproductora de desigualdades y de uniformización cultural.	Conocimiento sociológico. Conciencia sobre la discriminación sexista y la especificidad de cada grupo sexual.

Elaboración propia

La *escuela separada* o *segregada*, propia de los regímenes totalitarios y no democráticos, es aquella que agrupa en espacios distintos a personas de sexo masculino y femenino y que se apoya en una socialización y una pedagogía diferenciadas para cada grupo sexual, de modo que entre sus finalidades está perpetuar el sistema de género. Así, la *escuela separada* establece jerarquías que generan desigualdades en base a la creencia de la superioridad masculina. Para ello, se sirve de elementos que se manifiestan de manera explícita o implícita en los procesos educativos. Entre los primeros, podemos considerar la diferenciación del

currículo, de forma que el que está dirigido a niñas y mujeres es más restrictivo que el de los varones y está orientado al modelado de futuras madres y esposas destinadas a ocupar espacios domésticos. Entre los segundos (los elementos implícitos) aludimos a las expectativas sociales, mediante las cuales se presiona a los individuos para que asuman papeles de lo correctamente considerado como *ser hombre* y *ser mujer*. No estar a la altura de dichas expectativas conlleva castigos que pueden alcanzar el insulto y la discriminación.

Dentro de la *escuela segregada* incluimos lo que actualmente recibe el nombre de *escuela diferenciada* o *single sex school*, es decir, escuelas de un solo sexo. Quienes defienden esta práctica pedagógica lo hacen esgrimiendo dos tipos de argumentos: de un lado, las cifras relativas al mejor rendimiento académico de chicas y chicos cuando están escolarizados en espacios separados; y, de otro, las justificaciones científicas apoyadas sobre las diferencias cerebrales existentes entre los dos sexos.

Las primeras argumentaciones tienden a obviar el hecho de que el modelo de *escuela diferenciada* se suele poner en práctica en centros concertados o privados con familias de cierto poder adquisitivo y de buena formación académica y, además, se sirven de principios psicopedagógicos que “están en solfa por destacados y destacadas especialistas de la comunidad educativa” (Arconada y Leal, 2011, p. 69). Así, Rodríguez Martínez, en relación al área de lengua –dentro de la cual destacan las habilidades y los contenidos propios de la lectura y la escritura, tradicionalmente consideradas “actividades femeninas, sobre todo cuando están relacionadas con las formas de expresión, exploración de la experiencia personal, la poesía, etc...” (Rodríguez Martínez, 2010, p. 121) – puntualiza que “[l]as diferencias sexuales que muestran las pruebas internacionales en lengua no tienen capacidad de predecir el

rendimiento o la capacidad futura de aprender, por ello es difícil explicar las diferencias entre los sexos tomando como base la biología” (Gipps y Murphy, 1994, en Eurydice, 2010; cit. por Rodríguez Martínez, 2010, p. 123).

Las justificaciones relacionadas con las diferencias cerebrales contribuyen al resurgimiento de un determinismo biológico propio de épocas pasadas, claramente marcadas por el sexismo y el machismo. Dicho determinismo no deja de ser, esencialmente, una teoría de límites (Gould, 1981, p. 28; cit. por Rodríguez Martínez, 2010, p. 112) que establece una relación de causalidad entre el comportamiento de las personas y su sexo, en lugar de entre comportamiento y experiencias y circunstancias, pasándose así por alto el hecho notorio de que el género es una construcción social y no biológica, motivo por el cual “[e]l patrón de las diferencias sexuales es a menudo inestable en todas las culturas, a través del tiempo dentro de las culturas y también a través del tiempo en el desarrollo de los niños” (Arnot y cols., 1999; en Eurydice, 2010; cit. por Moreno Sardà, 2011, p. 123).

A todo ello hay que añadir que no hay resultados concluyentes que atribuyan a las diferencias cerebrales en función del sexo ni mejores ni mayores capacidades para el aprendizaje, el desempeño laboral o el establecimiento de relaciones sociales positivas con personas diversas.

Por otra parte, en relación a las *escuelas separadas*, “la experiencia ya ha mostrado que en ellas no se produce una socialización adecuada en las relaciones entre chicos y chicas y no se favorece la igualdad” (Martínez Herranz y Pérez Grande, 2014, p. 139). Asimismo, “no apostar por la coeducación, y ésta necesariamente es una educación mixta, equivale a no apostar por la aspiración democrática más básica de una ciudadanía activa, responsable y proigualitaria” (Arconada y Leal, 2011, p. 69).

En cualquier caso, desde aquí compartimos la idea de que la solución para chicas y chicos, hombres y mujeres, “es plantear modelos educativos menos estereotipados y [...] no volver a separar para enseñar de forma diferente” (Moreno Sardà, 2011, p. 115).

Dejando a un lado la *escuela separada*, la *escuela mixta* es la que se ha generalizado en la mayor parte de los países democráticos a lo largo, aproximadamente, de las últimas cinco décadas. Se construye sobre el principio de igualdad y sobre la legitimación de una sociedad meritocrática, sin reparar en que la superación del currículo diferenciado y de los agrupamientos unisexuales propios de la escuela separada no son armas suficientes para combatir el androcentrismo que impregna todos los elementos propios del sistema educativo, incluyendo el currículo (que durante mucho tiempo ha estereotipado o ignorado a las mujeres y sus obras), el lenguaje o el uso de los espacios en aulas y patios escolares.

Aunque solo sea por falta de conciencia e inacción, tal androcentrismo genera sexismo y todo ello contribuye a la perpetuación de prejuicios, estereotipos y roles de género, que están en la raíz de la violencia machista, y que forman parte del *currículo visible*, del *oculto* y del *omitido*, mediante los cuales alumnas y alumnos “aprenden que lo masculino es más visible, compacto y público que lo femenino, que les aparece como más difuso, privado y orientado al cuidado” (Rambla y Tomé, 2001, p. 37).

El currículo de la *escuela mixta* se construye sobre los contenidos tradicionalmente dirigidos a los estudiantes varones (aquellos que desde el androcentrismo se han considerado de mayor valía) y del mismo quedan excluidos los saberes considerados desde siempre propios de las mujeres y adecuados para las niñas. Así, “no se enseña nada sobre cuidados, uso sexista del lenguaje, desconocimiento

de la realidad diferencial y desagregada por sexos, violencia de género, socialización femenina para habilidades expresivas y relacionales” (Simón, 2010, p. 39), lo cual es un rasgo evidente de injusticia que se ha venido practicando de forma generalizada.

De esta forma, la *escuela mixta* es acusada y culpada de generar la doble idea falsa de que, por un lado, los contenidos característicos de los currículos dirigidos a niñas no tienen valor alguno o, al menos, valía suficiente como para formar parte de lo legitimado por la escuela y, por otro, de que unos y otras están siendo tratados de forma igualitaria al quedar expuestos a un currículo común en espacios compartidos, respecto a lo cual Simón apunta que “la escuela mixta [...] se empeña [...] en rasar [...] con la medida de lo masculino dominante” (Simón, 2010, p. 33). Precisamente por eso, Graciela Hernández y Concepción Jaramillo explican que cuando se dice que hombres y mujeres son iguales, en realidad, en muchas ocasiones lo que subyace a esta consideración es que “las mujeres han de ser iguales a los hombres, han de asumir sus actividades y valores para tener el mismo reconocimiento social” (Hernández y Jaramillo, 2006, p. 94), lo cual se convierte, más que en igualdad, en un “igualitarismo androcéntrico” (Simón, 2010, p. 34).

Desde una perspectiva distinta, pero en una clave común, Bourdieu explica que “[l]a fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación”, imponiéndose como neutra (Bourdieu, 2000, p. 22).

A pesar de todo ello, el paso de la escuela segregada a la escuela mixta ha supuesto, de manera indudable, un importantísimo avance para niñas y mujeres y, *por ende*, para sociedades enteras. Debemos tener presente que no hay posibilidad de desarrollar modelos coeducativos de escuela si no es en el contexto de la *escuela*

mixta, que representa “la condición de posibilidad misma de la escuela coeducadora” (Arconada y Leal, 2011, p. 65).

Sin embargo, “el proyecto coeducativo como meta para transformar las desigualdades de género aún no ha empapado todo el sistema educativo” (Martínez Herranz y Pérez Grande, 2014, p. 138). Por este motivo, la *escuela coeducadora*, proigualitaria e inclusiva, es en ocasiones descrita como una utopía que, sustentada sobre una pedagogía verdaderamente democrática, reconoce las diferencias entre las personas no por razón de su sexo, sino por su individualidad. De este modo, pone en alza todos aquellos valores positivos que tradicionalmente han sido asignados a uno y otro género para incorporarlos a la escuela y convertirlos en bienes comunes para el conjunto de las personas, sin importar su sexo. Así, se aspira a que cada estudiante se convierta en la mejor versión de sí mismo o de sí misma, en base al desarrollo de capacidades, motivaciones e intereses que no estén restringidas por ese constructo artificial llamado género.

Como resultado, una *escuela coeducativa* es aquella en la cual “se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios, en la que el alumnado puede desarrollarse sin limitaciones impuestas en función de su sexo” (Martínez Herranz y Pérez Grande, 2014, p. 141). O, de otro modo, la *escuela coeducadora* es:

[u]n espacio educativo de encuentro y diálogo de identidades diversas, donde, bajo el denominador común del respeto a los derechos de la humanidad, se promueven y abordan mediante la no violencia conflictos como medio de conocimiento y entendimiento de la comunidad educadora. [...] Es una escuela anclada en el presente, reflexiva y problematizadora de lo

cotidiano, en la cual se está especialmente atentos a corregir las desigualdades por razón de sexo, etnia, clase social, raza u orientación sexual. Es una escuela inclusiva, que tiene su mirada puesta en la utopía del principio de equidad entre los sexos. Es un principio utópico, pero localmente situado en el aquí y en el ahora, que nos permite trabajar continuamente, en un presente inacabado, por y para la igualdad. (Leal y Arconada, 2011, p. 69).

También se ha mencionado anteriormente la expresión *escuela paralela*, que hace referencia a ese sistema de educación informal, paralelo a la escuela convencional, que generan los medios de comunicación y las tecnologías digitales en base a “sus propios códigos, lenguajes, normas y valores” (Aparici, 2005, p. 87), a partir de los cuales se crean imágenes y discursos que contribuyen a la construcción de los géneros, masculino y femenino, “al ofrecerles modelos de identificación y auto-percepción” (Rodríguez de la Fuente, 2008, p. 65). Durante mucho tiempo, tales modelos han invisibilizado a las mujeres o las han representado a partir de roles poco variados que han dado lugar a representaciones estereotipadas de las mismas, de modo que se ha contribuido al fomento de las discriminaciones de género.

Para combatir tales prácticas, se recomienda a los medios de comunicación participar en acuerdos de colaboración junto a profesionales y empresas; crear órganos de seguimiento contra el sexismo; promover la participación de las mujeres en los órganos gestores de las empresas audiovisuales; elaborar y poner en práctica manuales de referencia de usos lingüísticos y tratamiento de la información y de las

imágenes según el principio de igualdad de género; desarrollar campañas de sensibilización, facilitar formación y capacitación a profesionales de los medios de comunicación; y difundir la tarea realizada en relación al fomento de la equidad de género (en Rodríguez de la Fuente, 2008, p. 64).

En términos generales, es posible admitir que distintos rasgos de los tipos de escuela referidos arriba convivan en los centros educativos actuales, los cuales no dejan de ser fiel reflejo de la sociedad que los proyecta y, a la vez, instrumentos mediante los cuales transformarla.

En el siguiente cuadro (Cuadro 3) presentamos de forma esquemática elementos que ayudan sintetizar las descripciones previas de *escuela separada* o *segregada*, *escuela mixta* y *escuela coeducadora*. El mismo está inspirada en las ideas que maneja Simón para describir tales instituciones (en Blanco, 2001, pp. 60-70):

Cuadro 3

Tipos de escuela

Parámetros descriptivos útiles	Escuela separada	Escuela mixta	Escuela coeducadora
<i>Pedagogía</i>	Discriminatoria	Integradora de diferencias	Democrática
<i>Modelo</i>	Machista	Androcéntrico	Igualitario
<i>Objetivo</i>	Perpetuar el sistema de sexos	Mantener la división sexual del trabajo	Valorar diferencias positivamente
<i>Orientación</i>	Jerarquización sexual	Neutralidad	Igualdad de derechos
<i>Método</i>	Separación	Discurso incluyente	Saberes femeninos y masculinos
<i>Evaluación</i>	Castigo/Premio social	Expectativas sociales	Papel social

Elaboración propia

Entender estas acepciones y su relación con el término coeducación requiere conocer, aunque solo sea superficialmente, cómo se llega a cada una de estas fórmulas y qué implicaciones tienen las mismas. Para eso es necesario asomarse a la Historia de la Educación y localizar al menos algunos de los acontecimientos que han permitido aceptar los cambios que se han producido en la educación de las mujeres. Aun restringiendo mucho esta búsqueda, el campo en el cual ahondar es tan extenso que es necesario acotarlo para no superar los límites razonables que una investigación de estas características debe tener. Obviamente, este no es un tratado historiográfico, de modo que vamos a aproximarnos a la evolución general de la coeducación en la España contemporánea deteniéndonos en determinados acontecimientos que sirvan para comprender cómo se va desde la *escuela separada* hasta la *escuela mixta*.

Teniendo en cuenta, además, que el derecho de los varones a acceder a la educación formal es anterior al de las niñas, partimos de la presencia de estas para marcar el origen y la trayectoria de la escuela coeducativa española en el siglo XIX. El libro de *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, de la doctora y profesora en la Universidad de Granada Pilar Ballarín ha sido fundamental para desarrollar este epígrafe.

2.2. De la Escuela separada a la Escuela coeducativa: un breve recorrido histórico

*... no hay barrera, cerradura ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de
mi mente,*

Virginia WOOLF (1882-1941)

2.2.1. La educación de las mujeres españolas antes del siglo XIX

El sistema educativo europeo actual sienta sus bases en el siglo XVIII, época durante la cual la tradición y las ideas religiosas determinan, por un lado, el papel, diferenciado y desigual, que la mujer y el hombre han de desempeñar en la sociedad y, por otro, la educación que han de recibir de cara a su interpretación. Rousseau, considerado uno de los padres de la Pedagogía y, por tanto, con gran influencia en el desarrollo de la disciplina, justifica teóricamente y sin estar libre de sesgos patriarcales y machistas el mantenimiento de estos destinos separados:

...si bien confía, para la educación del varón, en un proceso en el que bastaría con permitir el despliegue de su naturaleza, aconseja emplear en la educación de la mujer todos los medios posibles para forzarla a aceptar su papel subordinado: habrá que contrariarla a menudo –dice–, negarle su voluntad y desorientar sus criterios, puesto que, en el caso de que se creyera capaz de tenerlos, no asumiría la condición subordinada para la que ha sido creada (Rousseau, 1792, cit. por Subirats, 1992, p. 50).

Sin embargo, a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX surgen ya algunas voces femeninas, pertenecientes mayoritariamente a la aristocracia, “que defienden la necesidad de instruir a las mujeres”, pero solo “porque ello aportará beneficios a los hijos, dado que ellas son sus primeras cuidadoras” (Subirats, 1992, p. 50). De esta forma, no se cuestiona en modo alguno el sistema de géneros, pero sí se empiezan a entreabrir puertas y ventanas hasta ese momento cerradas herméticamente para las mujeres, especialmente para las que no pertenecen a clases adineradas –es decir, para la mayoría–.

El ideal democrático de dar formación a toda la ciudadanía a través de la escuela pública se manifiesta en un documento legislativo en España por primera vez con el *Informe Quintana* (1813), según el cual toda la población debe recibir educación escolar, pero las leyes educativas aprobadas a lo largo de esta época prescriben que la educación de niñas y niños transcurra en escuelas distintas y con currículos diferentes, es decir, en *escuelas separadas* o *segregadas*. Así, la *Constitución de Cádiz* de 1812, a pesar de su influencia liberal, no establece la posibilidad de una educación equivalente para niños y niñas en su título especial para el ámbito educativo (en Arconada y Leal, 2011, p. 66).

Con anterioridad, hasta prácticamente el siglo XVI, la presencia de las niñas en las escuelas públicas fue muy escasa. “Desde el siglo XVI las niñas estaban autorizadas a asistir a las Escuelas de Primeras Letras con los niños, pero en la práctica esto se aceptaba con mucha dificultad [...]. El resultado fue, en donde se cumplió este precepto, que las niñas se quedaron sin escolarizar” (López-Cordón, 1991, p. 216).

Ciertamente, conseguir que las chicas comiencen a asistir a clase se hace tarea difícil debido a que, por cuestiones culturales, no se considera ni de provecho, ni acertado, que las niñas reciban formación académica. No obstante, este planteamiento comienza a transformarse con la llegada del siglo XIX, a lo largo del cual el debate sobre la educación se centra, principalmente, “en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación” (Subirats, 1992, p. 49).

2.2.2. La educación de las mujeres españolas entre los siglos XIX y XX

A lo largo de los siglos XVIII y XIX, en la línea de las orientaciones teóricas del momento, la legislación educativa española sigue alineándose con el concepto de *escuela separada o segregada* al recoger de manera clara y explícita “que niños y niñas deben educarse en escuelas distintas y recibir enseñanzas también distintas” (Subirats, 1992, p. 50). Hasta entonces, las niñas son generalmente instruidas por sus propias madres en aquellos aspectos que estas pueden abarcar, que en la mayoría de las ocasiones, son apenas los relativos a los quehaceres del hogar, puesto que las propias progenitoras tampoco han recibido en la mayoría de los casos educación formal.

Ciertamente, la clase social determina en gran medida este tipo de formación, de modo que, cuando forman parte de la aristocracia y de la burguesía, niñas y muchachas pueden disfrutar de una educación no reglada, pero explícita, considerada como una instrucción “de adorno”, que es impartida en casa de las familias pudientes por institutrices, quienes enseñan lectura y escritura, cálculo, música y/o idiomas a sus alumnas (Ballarín, 2001, p. 63). Por el contrario, cuando nacen en familias menos pudientes, ni unas, ni otras, tienen la opción de acceder a

tales ventajas y, en todo caso, son instruidas bajo el lema de la caridad por instituciones religiosas.

A lo largo del primer tercio del siglo XIX, se produce en España “un cambio en los discursos sobre la inferioridad de las mujeres y se empieza a considerar que ésta es fruto de la educación recibida” (Ballarín, 2001, p. 87) y no de la incapacidad de aprendizaje del sexo femenino, lo cual supone un paso hacia adelante respecto a la educación de mujeres y niñas y al propio avance de la sociedad española.

El sistema educativo público es visto entonces por la nueva burguesía como un elemento clave en la difusión de la ideología liberal, junto al trabajo no remunerado desempeñado por las mujeres. Con estas dos bazas, la burguesía española impulsa un proceso de transformación social que atañe a individuos, familias y Estado y que requiere de elementos compensadores de la falta de cultura en gran parte de la población y, especialmente, en su mitad femenina.

Los objetivos burgueses están sujetos al crecimiento económico experimentado por el país, que, para responder la demanda de los distintos sectores económicos en auge, requiere de un aumento de la masa trabajadora, hecho que facilita la incorporación de las mujeres al mundo laboral.

Como ya se ha dicho, el entorno social de cada mujer es decisivo a la hora de trazar su recorrido vital (ya sea en lo académico o en lo laboral), pero, por primera vez, se plantea su incorporación a la escuela pública y son las chicas pertenecientes a la clase media –especialmente acuciadas, junto a sus familias, por la crisis económica que va de 1866 a 1868– quienes necesitan instruirse para luego trabajar. Tal depresión económica desencadena una serie de acontecimientos convulsos que

dan lugar a la etapa de la historia de nuestro país conocida por el nombre de *Primera República Española*.

De este modo, en base al concepto de *escuela separada o segregada*, se conciben, dentro del sistema educativo público, las escuelas de niños y las escuelas de niñas, girando estas últimas en torno a un currículo centrado en “costura, silencio, compostura, docilidad, dulzura, conocimientos prácticos y normas morales”, que “serán los contenidos esenciales de una formación orientada a convertir en propia la satisfacción de las necesidades ajenas” (Ballarín, 2001, pp. 40-57). De este modo, los contenidos seleccionados para conformar el currículum dirigido a las niñas suponen, básicamente, una sección del currículo de los niños, más rezo y costura.

La *Constitución de 1812*, en su *Título IX*, Artículo 366, establece que se enseñe únicamente “a los niños a leer, escribir, contar y el catecismo de religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles”. Por lo tanto, para materializar el diseño de estas escuelas, hay que emprender la reforma de una legislación que ni siquiera permite a las niñas acceder a sus aulas. Como consecuencia, se considera necesaria la ampliación de los principios constitucionales y ello da lugar a la elaboración y publicación en 1813 de un documento orientado a acometer la reforma del sistema educativo. Se trata del ya referido *Informe Quintana*, uno de los primeros textos legislativos de interés general donde quedan plasmados los principios del Liberalismo español en materia de educación.

Según dichos principios, las enseñanzas impartidas en las escuelas –a las cuales se hace referencia como *instrucción*– deben dotar a la ciudadanía de todos los conocimientos posibles, siguiendo el principio de igualdad. Sin embargo, en base a la cultura de la época (machista y misógina), se propugna “un sistema de instrucción

que se decía universal, uniforme, público, gratuito y libre” (Ballarín, 2001, p. 43) y que, contradictoria y absurdamente, excluye al sexo femenino de las aulas.

En 1814 el *Informe Quintana* adopta categoría de Proyecto de Decreto, pero no ve la luz hasta 1821, con ciertas modificaciones y en calidad ya de *Reglamento General de Instrucción Pública*. En su desarrollo se habla de *escuelas de niñas* y *escuelas de niños* y en referencia a las primeras se señala “el mismo plan, sistema y orden que en las de niños” (*Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza*, Artículo 66; en Ballarín, 2001, p. 43). Pero, la realidad es otra y estas *escuelas de niñas* se ven como una extensión del espacio familiar conducido por una *pseudo- madre* que es la maestra. De este modo, las *escuelas de niñas* se convierten en lugares ubicados entre la privacidad del hogar y la amplitud del espacio social, donde lo prescriptivo se vuelve solo recomendable y, de algún modo, se da continuidad y extensión a la educación ofrecida por las madres en el hogar a partir de un currículo muy restringido y legitimado por la institución pública que lo implanta.

En 1836 el *Plan General de Instrucción Pública* del Duque de Rivas, recomienda el establecimiento de escuelas de niñas donde los recursos lo permitan. Dos años más tarde, en 1838, se consolida el *Plan de Instrucción Primaria*, dentro del cual se contempla la posibilidad de que los maestros creen en sus escuelas un aula más, destinada a párvulos o niñas. La atención a los chicos debe ser la prioridad y responsabilidad directa del maestro, así que ese espacio de más puede ser atendido por su esposa o por sirvientas adecuadas.

Como es de esperar, hasta entonces, las maestras de la escuela pública no son profesionales tituladas –de hecho, algunas no tienen siquiera nociones de lectura o de escritura–. Estas maestras, llamadas *maestras amigas* o *maestras de calceta* (Ballarín,

2001, p. 47), quienes básicamente cuidan y enseñan costura a un grupo de niñas de diferentes edades, trabajan a lo largo de la primera mitad del siglo XIX y constituyen el precedente de las maestras profesionales.

En 1839 y tras varios intentos, se consigue crear la primera Escuela Normal Española, el Seminario Central de Maestros del Reino. “A partir de entonces, se institucionaliza la formación del magisterio masculino” (Moreno González, 2011, p. 9). Pero, en lo que respecta al magisterio femenino, las mujeres comienzan a titularse en centros educativos específicos (cuyos equivalentes contemporáneos serían los institutos de Formación Profesional) a partir de 1858, año en que se crea en Madrid la Escuela Normal Central de Maestras. Después, y muy lentamente, van apareciendo en el resto del territorio nacional otras Escuelas Normales.

El currículo de estas “escuelas de formación del magisterio primario”, como las define Viñao (Lomas, 2011, p. 25), se estructura en dos años escolares e incluye: “Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Religión y Pedagogía en el primer curso” y “nociones de Geometría, Geografía e Historia de España” en el segundo curso (Ballarín, 2001, p. 49). La admisión de las futuras docentes en estos centros está sujeta a:

...haber cumplido 17 años, no pasar de 25; acreditar buena conducta moral y religiosa, que debía certificar el párroco y la autoridad civil, no padecer enfermedad contagiosa ni defectos físicos que imposibilitaran el ejercicio del magisterio, probar en un examen sus conocimientos en “labores propias del sexo”, presentando una camisa de caballero cosida a la española. (Ballarín, 2001, p. 49).

Hasta que no es aprobada la *Ley Moyano –Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857-, no se establece la obligación del sistema público de crear *escuelas de niñas*, las cuales han de ser conducidas por maestras y regirse, como sabemos, por un currículo específico y diferente al de las escuelas de chicos. De este modo, se opta por un modelo de *coeducación co-instructiva*, que no niega la educación a las mujeres, pero sí la igualdad entre estas y los varones, de forma que en ocasiones hay que mantener la separación debida en el aula. De este modo, la normativa emplea la expresión *escuela mixta* “para referirse a la concurrencia de ambos sexos en un solo local” (Ballarín, 2011, p. 8).

La revolución de 1868 da paso al *Sexenio revolucionario* o *Sexenio democrático* (1868-1874), a lo largo del cual hay pocos cambios en la escuela pública, pero importantes iniciativas a nivel privado.

La *Constitución española* de 1876 proclama en su Artículo 12 “el derecho de todas las personas a la libre elección de profesión así como a prepararse para su ejercicio”, pero el Estado se reserva el derecho de probar la aptitud de quienes quieran acceder y obtener determinadas titulaciones (IFFIE-Instituto de la Mujer, 2009, p. 43). Para hacer uso de este derecho, la población femenina ha de esperar a que se perciba “la urgencia social de garantizar a las mujeres de clase media recursos para su subsistencia” (*ibid.*), ante la posibilidad de que no lleguen a contraer matrimonio. De este modo, se pone en marcha su progresiva, aunque lenta, incorporación a empleos que requieren la cualificación laboral que algunas ya tienen y que otras están dispuestas a adquirir (*ibid.*).

Cuando finaliza el *Sexenio revolucionario*, comienza la etapa conocida como *Restauración Borbónica* (1874-1931), que llega a su fin con la instauración de la

Segunda República (1931-1939), cuyo advenimiento hace florecer, gracias a la aprobación en 1887 de la *Ley de Asociacionismo*, multitud de sociedades educativas de carácter popular.

Estas iniciativas populares se corresponden con el interés por parte de distintas instituciones (partidos políticos, sindicatos, la Iglesia católica, etc.) de captar a las mujeres hacia su causa y la manera de disputárselas es recurriendo a actividades de carácter formativo cuyo objetivo –por una parte legítimo, pero, por otra, interesado– es promover la regeneración social a través de la formación de las féminas, a quienes se intenta convencer de que subsanar su escasa cultura académica por medio de la instrucción escolar puede hacerlas más eficientes y mejores madres de familia.

A estas iniciativas de la sociedad civil corresponden “movimientos o fenómenos tales como la Extensión Universitaria y las universidades populares”, además de:

...un conjunto de redes –ideológica y físicamente separadas en función de las agencias promotoras– integradas por una amplia variedad de entidades de recreo e instrucción que, con el nombre de círculos, casinos, ateneos, casas del pueblo, centros o liceos, entre otros, y los correspondientes adjetivos de católico, libertario, obrero, popular, instructivo, cultural, republicano, liberal, científico o artístico, asimismo entre otros, satisfacían necesidades de identidad grupal y sociabilidad (Guereña, 1999, pp. 24-31; cit. por Lomas, 2011, p. 31).

Entre estas actividades –de carácter lúdico-recreativo, artístico, formativo o político- se encuentran la celebración de las *Conferencias Dominicales para la educación de la Mujer* (1869); la instalación de la Escuela de Institutrices en la

moribunda Escuela Normal Central de Maestras (1869) o la creación de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, el Ateneo Artístico y Literario de Señoras y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1870); el lanzamiento de la revista *La instrucción de la mujer* (1882); la organización de los *Congresos Obreros* (1870-1872); la fundación en España entre 1870 y 1876 de las órdenes religiosas Hijas de Jesús, Esclavas del Sagrado Corazón, Hijas de Cristo Rey y la compañía de Santa Teresa, destinadas a ofrecer formación a mujeres de clase media; o la apertura de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936).

Esta última, liderada por Giner de los Ríos, se considera la primera institución española en defender el principio de la *coeducación*, que a estas alturas sigue siendo simplemente el agrupamiento mixto de niñas y niños bajo planteamientos co-instructivos.

En la misma línea y en torno a los mismos años, dentro de lo que se conoce como *Escuela Nueva*, también se practica la *coeducación co-instructiva* en dos centros de Cataluña. Se trata la Escuela Horaciana (1905) y la *Escola de Mestres* (1906-1910) – esta última con gran influencia sobre el magisterio catalán contemporáneo (Jiménez Landi, 1996, p. 364) –.

Tales instituciones no pretenden erradicar la discriminación de género y plantean la práctica de la *coeducación* meramente en base a su concepción de la escuela como un lugar que debe reflejar la sociedad, dentro de la cual, entienden que es posible una buena convivencia gracias, precisamente, a la falsa idea de la complementariedad de personas desiguales por razón de sexo/género (Ballarín, 2001, pp. 71-72).

A lo largo de todo este tiempo, también se localiza un conjunto importante de actuaciones que permiten a las mujeres formarse y disfrutar de mayores opciones de cara a la entrada en el mercado de trabajo, en el cual la mayoría deja de estar una vez dado el paso del matrimonio. Nos referimos a la creación de la Escuela de Correos y Telégrafos (1883), de la Escuela Normal Primaria y de Párvulos (1884), la puesta en marcha del curso formativo para Bibliotecarias y Archiveras (1894); la constitución del Patronato de Escuelas de Párvulos y la reforma de la Escuela Normal Central de Maestras (1882), con la ampliación de su programa de estudios; la aprobación por parte del colectivo anarquista de los derechos de la mujer durante la celebración su *Congreso de Sevilla* (1882); la publicación en el *Socialista* del 27 de noviembre de 1981 del artículo “Sean bienvenidas”, que invita a las mujeres a incorporarse a este partido y la denuncia (sin apenas repercusión política) en 1889 por parte del PSOE (Partido Socialista Obrero Español) de la discriminación de la mujer; o una nueva reorganización de la escuela Normal Central de Maestras (1889).

Son creadas por y para mujeres en 1890 la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME) y la revista *Mundo femenino*, ambas de carácter conservador; el partido Acción Política Femenina Independiente, la Asociación Femenina de Educación Cívica (AFEC), la publicación periódica *El pensamiento femenino* o la Liga Femenina Española por la Paz.

Quizás todo ello propicie que en el último tercio del siglo XIX surja un feminismo incipiente en España, poco estructurado, pero presente entre las maestras, quienes aspiran a luchar por mejores condiciones para su propio colectivo, pero que aspiran a alcanzar justicia social para la población, en su conjunto.

En una línea contraria a las iniciativas anteriores, son aprobados el *Código Penal* (1870), el *Código del Comercio* (1885) y el *Código Civil* (1889), que refuerzan la desigualdad entre los géneros al contener medidas que contribuyen al trato diferenciado contra las mujeres y a su discriminación formal. Del mismo modo, en la *Conferencia Internacional del Trabajo* de Berlín (1890), España se abstiene durante la votación de una ley orientada a la protección del trabajo de las mujeres, siendo el único país que lo hace.

En 1892, se celebra el *Congreso Pedagógico Hispano Portugués Americano*, que hace girar el debate en torno a los límites de la educación femenina. Ante la posibilidad de juntar a chicas y chicos en los centros educativos –esto es, de configurar grupos mixtos–, un 60 % de los votantes del congreso se posiciona en contra de la *coeducación*.

Finalizando el siglo, protestas ante la discriminación salarial de las maestras conducen a la equiparación de hombres y mujeres en todos los niveles de las Escuelas Normales, lo cual se produce por el *Real Decreto de 23 de septiembre de 1898* de manos de Germán Gamazo, Ministro de Educación del momento, quien:

...sintiendo el estímulo de la ocasión y el apremio de la necesidad reconocida, aspira a que [...] se realice la obra de justicia de entregar totalmente a la mujer, en los más importantes centros de cultura, el cuidado de educar e instruir a las jóvenes alumnas de las Escuelas Normales de Maestras. Y no considera indispensable razonar de otro modo la solución que se propone, ya que, por fortuna, la instrucción de las maestras españolas no tiene nivel inferior a la de los Maestros de primera enseñanza (Exposición del Real Decreto de 23

de septiembre de 1898. En Flecha García, R., 1997, p. 371; en Ballarín, 2001, p. 84).

2.2.3. La educación de las mujeres españolas en el primer tercio del siglo XX

A comienzos del siglo XX, siguiendo la estela de las iniciativas civiles de finales de siglo XIX, obreras de distintos puntos de España se organizan en torno a cooperativas o asociaciones dentro de las cuales la lectura, la escritura y el cálculo son preciados bienes que las mujeres comparten mientras se reúnen, por turnos, en casas de unas y otras.

En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de España, precedente de los posteriores ministerios de educación.

Entre 1901 y 1906, a pesar de la intransigencia respecto al tema, se dan las primeras experiencias coeducativas en Barcelona, en la Escuela Moderna, de Ferrer i Guardia (Ballarín, 2001, p. 87). Su creador, anarquista, toma como ejemplo el Orfanato de Campuis (Francia), de Paul Robin, “donde la coeducación se consideraba un elemento moralizador compatible con el hecho de que algunas actividades se desarrollaran por separado” (*ibid.*). Así, las alumnas reciben clases de corte, economía doméstica y labores al margen de los alumnos, quienes ocupan esos tiempos en otros quehaceres, pero, de modo general, permanecen en las mismas aulas y reciben una parte del currículo en común, lo cual supone el empleo de un modelo de *co-enseñanza* o *co-instrucción*.

Del mismo modo, aunque el R. D. de 26 de octubre de 1901 establezca programas comunes para chicos y chicas, el nuevo currículo para las escuelas públicas de enseñanza primaria mantiene la asignatura de “sus labores”. Esto no es óbice, sin embargo, para que las mujeres empiecen a formar parte de los órganos de decisión en el campo de la educación, puesto que con el R. D. de 2 de septiembre de 1902 se aprueba la presencia de vocales mujeres en las Juntas provinciales y municipales de Instrucción pública.

En 1903 se establece en Madrid el *Institute for Girls in Spain* y se amplía la oferta formativa de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. En 1904 se crea una nueva titulación de matronas y en 1907 la Junta para Ampliación de Estudios lanza becas dirigidas a estudiantes de Magisterio, mujeres y varones, para cursar estudios en el extranjero. Son ellas quienes disfrutan en mayor número de ocasiones de dichas becas, con cuyas estancias quedan expuestas a otros modos de vida y a otras formas de hacer educación, lo que las sitúa en una especie de avanzadilla social y pedagógica respecto a otras y otros docentes del país.

En 1907 es aprobada por Real Decreto la constitución de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, “organismo propulsor del florecimiento docente y científico del primer tercio del siglo XX” (Moreno Sánchez, 2006, p. 10).

En 1909, por Decreto de 3 de junio, se crea la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, orientada a la formación de inspectores y profesorado de Escuelas Normales y ya en 1913, la aprobación de los *Reales Decretos de 7 de febrero y de 23 de junio*, permiten la creación de diez plazas de Inspección femenina, que se van ampliando

progresivamente hasta suponer un tercio del cuerpo de inspección en 1920 (Ballarín, 2001, p. 89).

Entre finales de 1909 y comienzos de 1910 se desarrolla en Barcelona el *I Congreso de Primera Enseñanza*, dentro del cual la coeducación sigue tropezándose con un rechazo manifiesto. Pero, a pesar de ello y de que, contraviniendo la norma escrita, se sigan construyendo escuelas con instalaciones separadas para chicas y chicos, el *Reglamento Orgánico de 8 de marzo de 1910* “reconoce el derecho de las mujeres a matricularse libremente en todos los centros de enseñanza oficial, al derogar la Orden de 11 de junio de 1888, por la cual las mujeres debían pedir permiso especial para matricularse oficialmente” (Ballarín, 2001, p. 90).

El *Reglamento Orgánico de 2 de septiembre de 1910* “da validez legal a los títulos obtenidos por las mujeres para el ejercicio de todas las profesiones relacionadas con el Ministerio de Instrucción Pública” (*ibid.*) y les permite acceder en igualdad de condiciones que los hombres a oposiciones y otros concursos.

Hasta estas últimas fechas, la cuestión feminista no tiene apenas relevancia en el seno del debate socialista, pero comienza a darse un giro que apunta hacia la consecución del derecho al voto por parte de las mujeres, ejercicio valorado como una medida de carácter pedagógico.

Las décadas de 1910 y 1920 están marcadas por crisis políticas y militares y, de nuevo, por el crecimiento de instituciones dedicadas a la educación formal e informal de menores y mayores, las cuales pueden verse como un hervidero que refleja la presión ejercida por las distintas corrientes ideológicas en pugna.

En Cataluña, al tiempo que la burguesía catalana está interesada en una renovación y modernización de la escuela, florecen a lo largo de estos años una cantidad importante de ateneos obreros, mientras que el profesorado genera un movimiento de renovación pedagógica que se identifica con la Escuela Nueva o Escuela Activa. Todo ello propicia que, bajo el impulso del Ayuntamiento de Barcelona y la Mancomunidad de Cataluña, se construyan varias escuelas al aire libre, donde nuevas metodologías y prácticas profesionales toman forma. Una de esas escuelas es dirigida por Rosa Sensat, quien, junto a otras y otros docentes catalanes y en el marco de la Escola d'Estiu, visitan y conocen de primera mano el trabajo de los grandes representantes de la pedagogía europea del momento, quienes, a su vez, también acuden a Cataluña para formar parte de esas reuniones pedagógicas, celebradas durante los meses de agosto desde 1914 hasta 1923.

En Barcelona también se constituye en 1910 la *Confederación Regional del Trabajo* (CNT), como unión confederal de sindicatos autónomos de ideología anarquista, que subraya la importancia de crear escuelas racionalistas en el seno de las asociaciones obreras y lejos de la escuela pública, a la cual se considera clasista.

El siguiente año se inauguran también en Barcelona el *Institut de Cultura* y la *Biblioteca Popular per la Donna*, que junto a academias e internados seculares contribuyen a la práctica y difusión de la obra educativa y cultural del sacerdote católico conocido como Padre Poveda. Inspirado por la tarea pedagógica del Padre Manjón, Poveda crea en 1911 en Gijón una academia pedagógica para maestros que alberga la edición de una revista educativa y una academia femenina para estudiantes de Magisterio, con un internado anejo que facilita la estancia de las chicas y su acceso a los recursos necesarios para desarrollar sus estudios.

En 1911 se permite la *enseñanza mixta* con carácter limitado, en función de las características y la *ratio* de cada centro (según *R. D. de 25 de febrero*) y se aprueba una dotación presupuestaria destinada a la constitución de la Escuela de Hogar y Profesional de la Mujer, destinada a ofrecer cursos de capacitación para trabajar como institutriz o para desempeñar oficios artístico-industriales y comerciales.

Los cambios experimentados con respecto a la consideración de las mujeres en estos años hace posible que sea una, María Domenech, quien funde en 1912 la Federación Sindical de Obreras, organización católica que integra a mujeres de distintas profesiones y tras la cual un grupo de mujeres de clase alta, además de facilitar soporte económico, realiza tareas pedagógicas, ofreciendo “clases de lectura, escritura, francés, dibujo, moral e higiene doméstica” (Scanlon, 1986, p. 97).

En 1913 Poveda crea en Jaén la Institución Teresiana, sustentada a lo largo de su historia principalmente por mujeres, al apostar su fundador por la formación intelectual y académica de estas, pero orientada al desempeño de profesiones como la docencia, adecuada, según los criterios de la época, al sexo femenino.

Ya en 1914 se inauguran respectivamente en Madrid y Barcelona hasta catorce escuelas para mujeres adultas.

En 1915, por primera vez, una mujer ocupa una cátedra universitaria en España. Hablamos de Emilia Pardo Bazán, quien, además, es nombrada consejera de Instrucción Pública. Desde este ministerio, funda la Biblioteca de la Mujer, dentro de la cual incluye

obras como *La esclavitud femenina*, de Stuart Mill, y *La mujer ante el socialismo*, de August Bebel (Paredes⁴⁴, 1992, p. 312).

En el mismo año, se inaugura en Madrid la Residencia de Señoritas (1915-1936), institución destinada a estimular la formación universitaria de las mujeres y en cuyo seno se forjaron la Asociación de Mujeres Españolas Universitarias y el *Lyceum Club*. Por ella pasa, bien en calidad de profesorado, bien como alumnado, gran parte de las mujeres relevantes en la historia española del siglo XX –desde Clara Campoamor, María Zambrano o Victoria Kent hasta Zenobia Camprubí, Gabriela Mistral o Maruja Mallo, entre otras muchas.

En los siguientes años, 1916 y 1917, respectivamente, se aprueban las titulaciones de taquígrafa-mecanógrafa y enfermera y el *Estatuto de funcionarios públicos* (1918) permite a las mujeres servir al Estado “en todas las clases de la categoría de Auxiliar, dejando a los Reglamentos las funciones técnicas a las que se podría o no admitir” (Ballarín, 2001, p. 88).

También en 1918, abre sus puertas el Instituto Escuela. Este centro educativo oficial de educación secundaria y enseñanza mixta nace en Madrid de manos de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), la cual es creada, a su vez, dentro del marco de la Institución Libre de Enseñanza con la finalidad de promover la educación y la investigación científica en nuestro país⁴⁵. Así, el Instituto Escuela, se concibe como un experimento que permite poner en práctica el conjunto de metodologías de vanguardia procedentes de Europa y los principios pedagógicos propios de la Institución Libre de Enseñanza.

⁴⁴ Recuperado desde

<http://estudiosgallegos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgallegos/article/viewFile/312/318>.

⁴⁵ La vida de la JAE transcurre entre 1907 y 1939, pero su función y su estructura están en la base de la actual Agencia estatal CSIC –Centro Superior de Investigaciones Científicas.

Molero destaca que el *XI Congreso del PSOE*, que se celebra en 1918, tiene una influencia capital sobre las decisiones educativas que se toman a partir de entonces y a lo largo de trece años (durante el primer bienio de la II República Española). Durante el congreso, el director de la *Revista de Pedagogía*, Lorenzo Luzuriaga, presenta una ponencia sobre la Escuela Nueva de Madrid cuyas propuestas y aportaciones van a impregnar la reforma educativa futura y de la cual el propio Luzuriaga formará parte activa (Molero⁴⁶, 1975, p. 52).

Por *Ley de 23 de junio de 1919* se amplía la escolaridad obligatoria de diez a doce años. En el mismo año, se funda la Confederación Nacional de Sindicatos Obreros Católicos, que en favor de las mujeres reivindica, entre otras cosas, la reforma de la Educación Primaria.

En la década de 1920, el movimiento sufragista femenino español empieza a encontrar eco en la prensa. Del mismo, forman parte maestras y profesoras de Escuelas Normales de ideología muy diversa e incluso antagónica, pero unidas por el deseo común de obtener el derecho al voto. Entre sus reivindicaciones no está la igualdad de género, puesto que aceptan el papel social de las mujeres como madres y esposas. Sin embargo, rechazan la creencia en la inferioridad intelectual de mujeres y niñas respecto a los varones.

La elevada *ratio* de alumnas en los centros de segunda enseñanza existentes hace necesaria la creación de nuevos institutos femeninos y, por *R. D. de 14 de noviembre de 1929*, estos son creados en Madrid y Barcelona, pero solo dos años después, y por *Decreto de 28 de agosto de 1931*, pasan a ser mixtos de régimen general.

⁴⁶ Recuperado desde <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1975/re240.html>

En 1929 el papa Pío XI hace pública su Encíclica *Divini Illius Magistri*⁴⁷, mediante la cual tacha la coeducación de método pedagógico contrario a la doctrina cristiana. De este modo, explicita que:

52. Igualmente erróneo y pernicioso para la educación cristiana es el método de la coeducación, cuyo fundamento consiste, según muchos de sus defensores, en un naturalismo negador del pecado original y, según la mayoría de ellos, en una deplorable confusión de ideas, que identifica la legítima convivencia humana con una promiscuidad e igualdad de sexos totalmente niveladora (Encíclica Divini Illius Magistri, p. 16).

Durante la *Dictadura de Primo de Rivera*, entre septiembre de 1923 y enero de 1930, el número de mujeres universitarias va en aumento y ya con la Segunda República (14 de abril de 1931-1 de abril de 1939) se dan las condiciones demográficas, sociales y políticas que permiten la incorporación general de las mujeres al trabajo y la mejora de sus condiciones laborales. En contra de estas circunstancias, siguen planeando los prejuicios machistas enraizados en la sociedad de la época y la amenaza de la crisis económica, que entre 1931 y 1936, a pesar de los avances legales, deja a muchas mujeres (más que a hombres) en el paro.

Entre 1931 y 1933 tiene lugar el Primer Bienio de la Segunda República. Arranca con la aprobación del voto femenino y de la Constitución de 1931⁴⁸, la cual “consagra la igualdad de mujeres y hombres ante la ley”. Además, el documento propugna la “no distinción de sexos para ocupar empleos y cargos públicos”, la “igualdad de ambos sexos en el matrimonio” y la “obligación del Estado de regular el

⁴⁷ Recuperado desde https://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.pdf

⁴⁸ http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1931.pdf

trabajo de las mujeres y proteger la maternidad” (Artículos 25, 43 y 46, respectivamente). Sin embargo, tales consignas solo generan una pretendida igualdad, ya que lo formal no llega a la realidad, demasiado sujeta todavía a los preceptos del patriarcado.

En el periodo citado se acometen importantes tareas educativas de la mano de los republicanos y socialistas recién llegados al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Entre las mismas se afronta la escolarización de prácticamente la mitad de la población infantil, la consiguiente construcción masiva de escuelas por todo el país y la renovación de la formación docente, lo cual resulta en la contemplación de las siguientes medidas: “creación de 27.000 escuelas primarias, dignificación económica y profesional del magisterio, escuela unificada, neutralismo religioso, bilingüismo, coeducación, descentralización administrativa, autonomía universitaria” (Ballarín, 2011, p. 87).

El nuevo equipo de Instrucción Pública deja su impronta pedagógica en los Artículos 48, 49 y 50 de la nueva Constitución. Así, el Artículo 48 reconoce la cultura como una “atribución esencial del Estado” que ha de llegar a la ciudadanía “por el sistema de la escuela unificada”, a la que concede carácter gratuito, obligatorio y laico, ideales humanos solidarios, libertad de cátedra y acceso a la educación por parte de los españoles necesitados económicamente. El Artículo 49 reserva al Estado el derecho exclusivo de expedir títulos académicos y profesionales y el Artículo 50 concede a lo que entonces son regiones autónomas el derecho a organizar sus enseñanzas a partir de lo dispuesto en la propia Constitución (en Molero, 1975, p. 55). Además, todos los niveles educativos son “objeto de revisión y de propuestas de mejora, especialmente la escuela pública” (Moreno González, 2011, p. 10). Así, se acomete la reforma de las

Escuelas Normales por Decreto de 29 de septiembre de 1931 porque, si bien es urgente ampliar el número de escuelas, lo es aún más “crear maestros” (*ibid.*, p. 11).

Desde el ministerio se defienden proyectos de carácter coeducativo y se consigue hacer mixtas las Escuelas Normales y los institutos femeninos, pero se presenta ante las Cortes un Proyecto de Ley (*Bases para la Primera y Segunda enseñanza*) que no incluye referencias a la coeducación. Tampoco se produce la aprobación de ningún decreto u orden que regule la práctica de la coeducación en la Enseñanza Primaria (Ballarín, 2001, p. 106). Posiblemente, esta situación se produzca porque las prácticas coeducativas todavía no son aceptadas socialmente y quizás, también, por miedo a las consecuencias de las reacciones de los sectores conservadores y católicos, cuyas valoraciones son refrendadas desde El Vaticano. Sin embargo, el *Reglamento de Escuelas Normales*, de 17 de abril de 1933, establece la coeducación como principio educativo de las Escuelas Primarias anejas a Escuelas Normales, de forma que las y los futuros docentes puedan realizar prácticas coeducativas.

En torno a 1933, Rosa Sensat y la *Escola d'Estiu* aplican en sus aulas la *co-instrucción*, al agrupar o separar a niños y niñas en función de la actividad llevada a cabo. Esta es la modalidad coeducativa más común dentro del reducido marco que en esos momentos tiene la aplicación de la coeducación, que desde el siglo XIX no ha conseguido llegar mucho más allá de los límites del grupo mixto. Y es que por mayor que fuera el compromiso ministerial adoptado mediante la normativa educativa y el de los miembros de la Escuela Nueva, centrados todos en la superación de “proyectos sociales y políticos que requerían alejar a hombres y mujeres del fanatismo y la superstición” (Ballarín, 2011, p. 85), no se cuestionan “las relaciones de género vigentes, por lo que mantuvieron, en las experiencias comunes a ambos sexos, materias

específicas para las chicas dirigidas a la que seguían considerando su *natural* función doméstica” (*ibid.*).

En cualquier caso, las posibilidades de implementar actuaciones coeducadoras en la enseñanza quedan erradicadas por el Gobierno Radical-Cedista (1933-1935), que prohíbe las aulas mixtas, pero no consigue de inmediato “acabar con la coeducación en Institutos, Escuelas de Magisterio, Escuelas de Comercio, Conservatorio y Escuela Central de Idiomas” (Ballarín, 2011, p. 89). Desafortunadamente, esto ocurriría más tarde.

2.2.4. La educación de las mujeres españolas en el segundo tercio del siglo XX

En julio de 1936, el estallido de la Guerra Civil Española va seguido de sendas órdenes que suprimen la coeducación de las Escuelas Normales, de las escuelas de comercio y de los institutos de secundaria. Contrariamente, Cataluña establece como principio educativo la coeducación a través de un Decreto de la Generalitat. Según el contenido del mismo:

[l]a implantación del régimen coeducacional no excluye, sino al contrario, acentúa la necesidad de prever todas las posibles diferencias metodológicas, de procedimiento y vocacionales en relación a los sexos, y de una manera especial, la necesidad de prever la educación femenina por su específica función de madre. Estas previsiones serán tenidas en cuenta en la confección de planes y en todos los otros aspectos de la organización docente (Decreto 28.9-1936. Diari

Oficial de la Generalitat, 1 de Octubre de 1936; cit. por Ballarín, 2011, pp. 89-90).

En la misma línea, el bando republicano da a conocer mediante la *Gaceta de la República* una orden según la cual la *coeducación* se implanta en todas las escuelas primarias de su zona. Insistimos en que este modelo coeducativo sigue siendo co-instructivo, con currículo diferenciado para chicos y chicas y la asignatura de “labores propias de su sexo” para estas últimas.

Entre 1937 y 1938 todavía florecen en Madrid y Barcelona instituciones con gran éxito de afiliación cuyo objetivo es conseguir la emancipación de las mujeres a través de la cultura, ya sea mediante cursos de alfabetización, de capacitación profesional o de charlas y conferencias. Así, en ambas ciudades se instalan la Agrupación Anarquista y el periódico *Mujeres Libres*. En la ciudad catalana, además, se crea una escuela de madres y otra del hogar. Pero la tónica general, a partir del inicio de la guerra y con la etapa franquista, va a ser otra.

Indudablemente, la Guerra Civil es nefasta para el conjunto de la sociedad, pero si a la dureza del conflicto sumamos el paquete de medidas dirigidas a la población femenina, entendemos que la situación resulta especialmente dura para las mujeres. Muchas han acariciado el “espejismo de la libertad” en tiempos de guerra, desempeñando “los trabajos que habían abandonado los hombres que se iban al frente, convirtiéndose en la única fuente de recursos, ocupando el espacio laboral y demostrando su utilidad social” (Ballarín, 2011, p. 92), para después volver a ser recluidas, una vez más, en los espacios domésticos.

El florecimiento de instituciones y medidas de carácter formativo y de todo cariz ideológico que contribuyen a incrementar el nivel educativo de la población española desde comienzos de siglo XX queda detenido radicalmente con el comienzo del conflicto bélico. Quienes apoyan el Movimiento Nacional crean, en el lugar de aquellas, organismos, medios de comunicación y normas que sirven, en lo que respecta al ámbito educativo y al papel de la mujer, tanto para erradicar las políticas progresistas llevadas a cabo desde el gobierno republicano, como para montar todo un aparato que contribuya a la implantación del nuevo orden político y social. Con estas intenciones, se ponen en marcha en 1942 la revista *Y mensual*, los seminarios sobre cultura doméstica *Medina* y *Consigna*, los Círculos de Juventudes, Escuelas de Hogar, albergues o campamentos de verano de la Sección Femenina, la Hermandad de la Ciudad y el Campo, Granjas Escuela y Cátedras Ambulantes, los Coros y Danzas y las Escuelas de Formación.

En paralelo, las mujeres son vistas desde el Estado como un instrumento político esencial para recuperar un techo demográfico que permita reconstruir la nación, tras la merma de la misma a causa del conflicto bélico. Por ello, se empieza a conceder una ayuda económica a las familias prolíficas. De este modo, se utiliza a la mitad femenina de la población para favorecer el establecimiento de las bases de un nuevo orden social que, multiplicado en base al incremento de las cargas familiares, termina por “[e]nterrar los discursos emancipatorios y alejar a las mujeres de los espacios que habían comenzado a ocupar en el primer tercio del siglo” (Ballarín, 2011, p. 92).

Fuera del contexto específico de la escuela, muchachas y mujeres tienen que realizar de manera obligatoria el Servicio Social aprobado por *Decreto de 31 de mayo de 1940*. Tal servicio, como es de esperar, está orientado a la divulgación y afianzamiento del nacional-catolicismo propio de la doctrina franquista, actividad que

se prolonga durante cuarenta años. Durante el mismo tiempo, la Sección Femenina es dirigida por Pilar Primo de Rivera, quien pronuncia las siguientes valoraciones respecto a sí misma y a las de su mismo sexo: “[l]as mujeres nunca descubren nada; les falta, desde luego el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar mejor o peor lo que los hombres nos dan hecho” (Pilar Primo de Rivera. Intervención en el *I Consejo Nacional del SEM – Servicios Españoles del Magisterio–* (Ballarín, 2011, p. 93).

Además, las leyes civiles aprobadas durante la *Segunda República* son derogadas y se vuelve al *Código Napoleónico*, que prácticamente considera a la mujer un bien en propiedad del cual los hombres pueden obtener hijos y sobre la cual pueden aplicar incluso el castigo de la muerte ante una acusación de infidelidad.

En lo que respecta a la escuela, a nivel general se limitan los distintos elementos básicos del proceso educativo en función de una serie de disposiciones aprobadas a partir de 1939, con las cuales se controlan, entre otros aspectos:

- Los espacios y la relación entre alumnado y profesorado mediante la prohibición de la coeducación, considerada antieducativa y antipedagógica;
- El contenido de los libros de texto y el currículo escolar, que ahora es diseñado por la Sección Femenina –rama del partido Falange Española, que nace en 1934 y desaparece cuarenta años después, monopolizando todo lo que tiene que ver con el tratamiento de las mujeres y su educación–;
- El propio profesorado, ya que, gran parte del mismo es fusilado, mientras el resto es depurado y aleccionado con orientaciones específicas a través de las Escuelas Normales, puestas también al servicio de la causa franquista.

Aun así, hay quien entiende que la pugna ideológica y el conflicto bélico realmente no llegan a afectar los aspectos técnicos y didácticos del trabajo en el aula, ya que estos, a nivel general, no sufren transformaciones importantes en las prácticas pedagógicas desde el primer tercio del siglo XX (Mateos, 2008, p. 272; cit. por Lomas, 2011, p. 37).

En marzo de 1938, además de restringirse tremendamente el trabajo femenino por decreto, se aprueba la *Reforma de la Segunda Enseñanza*, que da por sentada la segregación escolar por sexos y que implanta un currículo de segunda enseñanza. En el caso de las chicas, dicho currículo incluye asignaturas como Formación Político-Social, Labores, Cocina o Economía doméstica, algunas de las cuales no desaparecen hasta 1977 (Ballarín, 2001, p. 125). Por su parte, la *Ley de Enseñanza Primaria* de 17 de julio de 1945, erigida sobre los mismos fundamentos que la de 1939 y destinada a la Segunda Enseñanza, se refiere a la coeducación como una “inmundicia moral” y defiende “una vuelta a la santa tradición que veía en la mujer la hija, la esposa y la madre, y no la *intelectuala* pedantesca que intenta en vano igualar al varón en los dominios de la ciencia” (A. Maillo; cit. por Gallego, 1983: pp. 154-155; en Ballarín, 2001, p. 118). Leyendo estas palabras, no es de extrañar que la prohibición de la coeducación sea interpretada como “un mecanismo más de represión y de control sobre las conciencias” (Terrón, 2001, p. 185⁴⁹) durante toda la etapa franquista.

La separación de los sexos está presente en leyes posteriores a las ya citadas y no se recogen excepciones a la norma hasta que no reciben aprobación la *Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria*, de 21 de diciembre de 1965, y el Decreto de 30 de enero de

⁴⁹ Recuperado desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre326/re32611.pdf?documentId=0901e72b8125db1a>

1969, que permiten agrupamientos mixtos, de niños y niñas, solo en caso de que las clases no lleguen a los treinta estudiantes.

En paralelo, la formación recibida por el alumnado de Escuelas Normales también está fundamentada en la separación de sexos y el establecimiento de un currículum diferenciado para mujeres y varones, extendiéndose estas medidas hasta la década de 1960.

En torno a esta década, precisamente, se empiezan a producir ciertos cambios en la sociedad española. En relación a las mujeres, el ideal de sumisión y abnegación del periodo autárquico se va diluyendo para configurar un nuevo modelo femenino que da paso, a partir de 1950, “a la mujer moderna, consumista [...], más formada y autónoma, pero con todas las dificultades derivadas de las costumbres hondamente arraigadas” (Ballarín, 2011, p. 95).

En lo referente al gobierno económico de la nación, se empiezan a aplicar de manera consecutiva tres *Planes de Estabilización y Desarrollo* que se implementan entre 1959 y 1975 con la intención de estimular el crecimiento de un país sumido en la miseria debido a las consecuencias de la guerra y a la política autárquica llevada a cabo por el régimen franquista.

La aplicación del primer plan provoca en sus comienzos un fuerte ascenso de las tasas de desempleo y de paro, lo cual conduce a una parte considerable de la población activa a emigrar. También abre las puertas del país a la inversión extranjera y al turismo y facilita la vuelta de las mujeres al trabajo. Todo ello deja entrever modelos de lo femenino y lo masculino muy distintos a los conocidos.

En 1961 se aprueba la *Ley, sobre derechos políticos, profesionales y laborales de la mujer*, de 22 de junio, necesaria para aplicar medidas desarrollistas que requieren de la participación de las mujeres en el mercado laboral, aunque no se les permita todavía el acceso a todos sus sectores.

Otras actuaciones sitúan a las mujeres a la vista de la atención pública. Por ejemplo, entre 1960 y 1967 se crea el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer, se publican *Los derechos civiles de la mujer* y *Los derechos laborales de la mujer*, de Lidia Falcón; se constituye el Movimiento Democrático de Mujeres; llegan a España las traducciones de obras feministas como *El segundo sexo*, de Simone de Beauvoir y *La mística de la feminidad* de Betty Friedan; y se organiza el *Congreso Internacional de Mujeres Juristas*.

Aunque, en términos generales, se mantienen los valores cultivados por el régimen y la ideología patriarcal, que sigue ocultando, desprestigiando y discriminando a las mujeres, una parte minoritaria de la sociedad española empieza a acceder a otros modos de vida. A pesar de ello, la *coeducación* sigue siendo vista desde determinadas posiciones como una amenaza de la que defenderse y de la cual defender a la juventud.

En cualquier caso, el cambio, aunque lento, es ya imparable y se va percibiendo con mayor claridad en la década de 1970.

2.2.5. La educación de las mujeres españolas desde mediados del siglo XX

A lo largo del nuevo decenio, las escuelas públicas van dejando de ser separadas para convertirse en mixtas, mientras que las concertadas, principalmente las vinculadas a órdenes religiosas, se resisten al cambio, con lo cual durante largo tiempo coexisten centros de un solo sexo con otros ya mixtos. El currículo sigue siendo también diferenciado y la asignatura de Hogar, para las chicas, se mantiene en vigor.

La generalización de la *escuela mixta*, que sigue siendo co-instructiva, da cabida a reivindicaciones coeducativas de mayor calado que las que hayan podido producirse hasta este momento.

En 1970 y tras casi cien años, queda derogada la *Ley Moyano* al aprobarse la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, de 4 de agosto de 1970⁵⁰ (LGE), que ya no prohíbe la enseñanza mixta y homologa los currículos de chicas y chicos a través de la etapa obligatoria de Enseñanza General Básica. Sin embargo, estos currículos están contruidos desde una perspectiva androcéntrica que puede apreciarse en el hecho de que

[e]sta primera iniciativa en pos de la igualdad de género se inspira en un modelo de asimilación: se generaliza un modelo educativo pensado para el género masculino al que se incorporan las alumnas dejando de lado y quitando, por tanto, validez a lo que había sido el modelo de educación femenina. Las

⁵⁰ <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

alumnas deben incorporarse a un tipo de enseñanza pensada por y para los hombres (Pérez Samaniego y Santamaría-García⁵¹, 2007, p. 3).

Gracias a su carácter obligatorio desde los seis hasta los catorce años, la educación formal proporcionada por el sistema público se hace extensiva a gran parte de la población y queda superado el problema del acceso de las niñas a la escuela. A consecuencia de la dictadura vivida, todo este proceso de escolarización se produce con retraso y no es hasta la década de 1980 cuando puede afirmarse que ya no existen diferencias en las tasas de matriculación de varones y hembras.

Así, parece un momento adecuado para plantearse otras metas, entre las cuales puede encontrarse dejar de lado la co-instrucción. Sin embargo, las transformaciones relativas que van experimentando sociedad y escuela, no generan debate en torno a la idea de la coeducación, que no es incorporada como novedad a la legislación vigente. De hecho, en la década de 1970, la pedagogía diferencia por sexos forma todavía parte del funcionamiento de las Escuelas de Magisterio. Así, es ya en 1972 cuando se autoriza el Bachiller Superior de Ciencias y Letras en régimen coeducativo.

Recién fallecido Francisco Franco, en 1975, se celebran las *Jornadas por la Liberación de la Mujer* y, en años posteriores, las *Primeres Jornades Catalanes de la Dona*, las *Primeres Jornades sobre Dona y Educació*, el *Encuentro feminista de Granada* y las *Primeras Jornadas del Patriarcado* de la Universidad Autónoma de Barcelona. En todas estas actividades se recuerda con especial interés “el papel fundamental de la educación en la reproducción social de estereotipos y desigualdades”

⁵¹ Recuperado desde <http://www.grimus.or.at/helden/outcome/spain1.pdf>

y se exige la derogación de la ley educativa vigente y la implantación de “la coeducación en todos los niveles de la enseñanza, la supresión de asignaturas especiales en función del sexo, de las carreras femeninas y del Servicio Social” (Ballarín, 2001, p. 1940).

Tales demandas son compartidas y apoyadas por distintos movimientos de renovación pedagógica y tienen su reflejo en la Constitución de 1978⁵², que reconoce la igualdad de deberes y derechos para hombres y mujeres en un régimen ya democrático y establece las bases para poner en marcha actuaciones que sirvan para promover la igualdad entre los sexos. Así, en sus Artículos 14 y 9.2 prescribe como obligatorio el cumplimiento de la no discriminación por razón de sexo:

Artículo 9.2. Libertad e igualdad. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (Título preliminar).

Artículo 14. Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (Capítulo segundo. Derechos y libertades).

Desde la aprobación de la Carta Magna, todas las leyes educativas asumen de manera implícita o explícita la igualdad de género, pero esto no implica que se

⁵² <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

especifiquen medios o fórmulas mediante las cuales promover escuelas coeducativas en cada una de ellas.

A lo largo de las décadas de 1980 y 1990, las fuerzas de trabajo femeninas son, una vez más, fundamentales para el desarrollo económico que nuestro país experimenta, por lo cual “incorpora al mercado laboral a las mujeres; bien porque en algunos casos le son necesarias, dado su grado de preparación o especialización; bien porque en la mayoría de los casos resulta mano de obra barata” (Cruz y Zecchi, 2004, p. 101).

En 1983, el gobierno del momento, presidido por el PSOE, crea el Instituto de la Mujer, institución sobre la cual se habla en otro capítulo de este estudio. Mientras tanto, las mujeres, van accediendo lentamente a puestos de trabajo remunerado, pero siguen ocupando las tasas más altas en analfabetismo y las más bajas en estudios superiores (Del Amo⁵³, 2009, pp. 8-22). Por su parte, las niñas alcanzan *ratios* equiparables a las de los niños en la enseñanza obligatoria y las estudiantes de BUP –la etapa de Educación secundaria denominada Bachillerato Unificado Polivalente– superan ya en matrícula a los chicos. Además, van desapareciendo poco a poco las asignaturas de contenido doméstico al ir implantándose un currículo común para chicas y chicos.

En 1988 es publicado *Rosa y Azul*, de Marina Subirats y Cristina Brullet, un estudio llevado a cabo en un número reducido de escuelas catalanas que tiene el objetivo de comprobar si hay sexismo en estos centros educativos y, en ese caso, de qué maneras se manifiesta.

Por esta senda, llegamos en 1990 a la aprobación de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*⁵⁴, de 3 de octubre, la primera de la

⁵³ Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-amo-amo.pdf>

⁵⁴ Recuperado desde <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>

legislación española en reconocer la discriminación por sexos y “la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos” (Ballarín, 2011, p. 100). En su Preámbulo, la citada norma hace varias referencias al tratamiento de la igualdad de género. Para empezar destaca que:

[e]l objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma («BOE», nº. 106, 4 de junio de 2006, p. 1).

Además, también señala que:

[l]a educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad («BOE», nº. 106, 4 de junio de 2006, p. 2).

Y, por último, subraya que “la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje” (*ibid.*).

La LOGSE sustituye el BUP por la ESO –Educación Secundaria Obligatoria–, lo cual permite ampliar las edades de escolarización hasta los 17 años. Las *ratios* de alumnas y alumnos en esta nueva etapa son muy similares, pero no ocurre lo mismo en la Formación Profesional, donde hay mayor número de chicos y dentro de la cual, además, los y las estudiantes se concentran en ramas profesionales tradicionalmente *sexualizadas* –esto es, tradicionalmente ocupadas por y relacionadas con uno u otro sexo. En el Curso de Orientación Universitaria (COU) y en el Bachillerato LOGSE empieza a crecer de forma significativa el número de alumnas.

En 1967 y 1971 se producen sendos episodios reformistas en relación a las Escuelas Normales, pero no es hasta la aprobación de la LOGSE cuando se hace una apuesta mayor por mejorar la formación inicial docente. Entonces, las Escuelas Normales pasan a ser Facultades de Educación, experimentando cambios estructurales y curriculares que son aplicados a todos los estudiantes, aunque sin medidas que ayuden a superar la desigual socialización de varones y hembras.

Las novedades incorporadas por la LOGSE en relación a la igualdad de género desencadenan en España una producción considerable de investigaciones académicas, las cuales reciben el apoyo de la administración pública. Sus conclusiones son empleadas como base sobre la cual construir los recién nacidos *Planes de Igualdad* del Instituto de la Mujer. Las mismas advierten que, sin tomar medidas específicas para combatir la cultura androcéntrica, la discriminación sexual sigue siendo patente y continúa perpetuándose en los centros educativos, si bien no de manera hostil, de forma sutil o invisible.

Estas denuncias van seguidas de interesantes propuestas de aplicación práctica que inciden sobre los distintos aspectos del proceso educativo y del funcionamiento de

los centros escolares. Pero las mismas se tornan en un clamor con la llegada de la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación*⁵⁵. La LOCE no se pronuncia de manera expresa a favor de la igualdad de género, lo cual supone un retroceso respecto a los avances conseguidos con la LOGSE y allana el camino a los centros que quieran practicar la educación segregada por sexos, a la cual nos hemos referido ya haciendo uso de la expresión *escuela diferenciada*. Por ello, la LOCE es contestada por voces individuales y por colectivos que han desarrollado una sensibilidad importante respecto al tratamiento de la igualdad de género.

A finales del año 2000 “el 60 % de las titulaciones que salen anualmente de nuestras universidades pertenecen a mujeres” (Cruz y Zecchi, 2004, pp. 101-102), pero “esta realidad no tiene el eco deseado en el mercado laboral” (*ibid.*, p. 101).

En 2004 es aprobada la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*⁵⁶, que en su *Exposición de Motivos (I)* recoge que:

[l]a violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión («BOE», nº. 213, de 29 de diciembre de 2004, p. 1).

⁵⁵ Recuperado desde <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

⁵⁶ Recuperado desde <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>

También en 2004 el Instituto de la Mujer, a través del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, desvela los resultados del informe final del *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*⁵⁷, mediante el cual propone “un sistema de indicadores válidos para medir el sexismo en las escuelas de primaria y secundaria” (Instituto de la Mujer / Red2Red, 2005, p. 3). El documento recoge investigaciones realizadas entre 1986 y 2002 en España que están basadas en el uso de “metodologías representativas en el ámbito educativo” (*ibid.*, p. 33) y que han sido consideradas de mayor interés por el equipo editor del estudio. Las mismas quedan clasificadas en tres grupos: “las que tienen como objetivo la identificación del problema, las que pretenden generar soluciones y las que llevan a cabo evaluaciones de actividades o programas implementados” (*ibid.*, p. 31).

En 2005 aparece el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*⁵⁸, de la Junta de Andalucía, especialmente valorado entre los muchos planes de este tipo que ya han sido publicados en España por los gobiernos de distintas Comunidades Autónomas. Su objetivo fundamental no es ya conseguir que la mujer se incorpore a las esferas sociales públicas, puesto que en términos generales esta es ya una meta conseguida, sino que se construyan nuevos modelos de relación entre los géneros, lo cuales deben hacer posible la erradicación de la violencia de género y la discriminación laboral de las mujeres, entre otras cosas.

En 2006 se deroga la LOCE gracias a un cambio de gobierno y se lleva a cabo la aprobación de una nueva ley educativa, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*⁵⁹ (LOE), que en su *Disposición adicional vigesimoquinta*, sobre *Fomento de*

⁵⁷ Recuperado desde http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Doc_15_red2red.pdf

⁵⁸ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/47f2db05-7777-488b-90b9-f35e30850766>

⁵⁹ <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, incluye por primera vez en la normativa educativa del país, el término *coeducación* con el objetivo de fomentar su desarrollo a través de los centros educativos. Así,

[c]on el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España («BOE», nº. 295, de 10 de diciembre de 2013, p. 91).

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril viene a modificar la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, introduciendo cambios estructurales que obedecen a los acuerdos adoptados dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Antes de que finalice el año son aprobadas la *Orden ECI/3854/2007*⁶⁰, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y la *Orden ECI/3857/2007*⁶¹, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Entre los objetivos establecidos por ambas órdenes (el número 3 para la primera y el 4, para la segunda) se encuentra adquirir la competencia para “[d]iseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad, a la

⁶⁰ <http://boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

⁶¹ <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana”. Además, se considera, dentro del módulo *Sociedad, familia y escuela* –tanto para la titulación de Infantil, como para la de Primaria–, que es necesario adquirir competencias que permitan, entre otras cuestiones, “[c]onocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar”, así como:

[a]nalizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible («BOE», nº. 312, de 29 de diciembre de 2007, p. 53749).

Una publicación del Instituto de la Mujer y el CIDE que sale a la luz en 2007 – *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)* – revisa la evolución de las mujeres y su educación en España entre 1983 y ese mismo año da a conocer que se ha dado un importante incremento en el número de mujeres que acceden a estudios universitarios de tipo técnico, pero que, sin embargo, siguen existiendo estudios feminizados y masculinizados. De este modo, mientras las estudiantes suelen optar en primer lugar por carreras universitarias de Ciencias de la Salud y de Humanidades, y en segundo lugar por Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Experimentales, los estudiantes siguen ocupando los porcentajes más altos en carreras técnicas, que se consolidan, así, como reducto de estudios masculinizados (Instituto de la Mujer/CIDE, 2007, p. 121). Todo ello muestra que las niñas siguen estando

orientadas de maneras explícitas o implícitas hacia tareas que bien siendo profesionales, bien no remuneradas, apuntan hacia la construcción de relaciones sociales basadas en el cuidado y la atención de los demás.

En 2007 es aprobada la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, que dentro del marco de la propia Constitución Española y de los acuerdos firmados a nivel europeo e internacional, reconoce necesaria:

...una acción normativa dirigida a combatir todas las manifestaciones aún subsistentes de discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo y a promover la igualdad real entre mujeres y hombres, con remoción de los obstáculos y estereotipos sociales que impiden alcanzarla («BOE», nº. 71, de 23 de marzo de 2007, p. 1).

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*⁶² (LOMCE) es aprobada con la oposición de la gran parte de la comunidad educativa. Esta ley, conocida popularmente como *Ley Wert*, parece implicar cierto retroceso en lo referente a la igualdad de género y la *coeducación*, ya que “[v]uelve a contemplar la subvención para las escuelas segregadas por sexo” y hace desaparecer la asignatura de “Educación para la Ciudadanía, donde se contemplaba la importancia de la perspectiva de género y la tolerancia hacia la diversidad” (Martínez Herranz y Pérez Grande, 2014, p. 139).

En su redacción definitiva, la LOMCE modifica el Artículo 1 de la LOE, dejando así el párrafo b del mismo:

⁶² <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

b) *La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad* («BOE», nº. 295, de 10 de diciembre de 2013, p. 9).

Además, la nueva ley modifica el Artículo 56.1 de la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, incorporando la necesidad de que los centros privados y concertados, al constituir sus consejos escolares, incluyan una persona que se encargue de impulsar la aplicación de medidas promotoras de la igualdad en sus centros: “una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres” («BOE», nº. 295, 10 de diciembre de 2013, p. 58).

A la luz de la LOMCE surge la Unidad de Igualdad de Género del MECD (UIG) con la finalidad de “planificar, vertebrar y evaluar las actuaciones de la propia Unidad” a través de planes⁶³ de tres años de duración y de “coordinar e impulsar el conjunto de actuaciones” (MECD, 2014, p. 5) promotoras de la igualdad de género que se desarrollan en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Antes de terminar con las referencias legislativas del periodo democrático, queremos aclarar que, con posterioridad a la instauración de la democracia, se suceden

⁶³ <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/dms/mecd/ministerio-mecd/organizacion/igualdad-genero/Planactuacion.pdf>

la aprobación de la LOECE (*Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares*), la LODE (*Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación*), la LOGSE (*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo*), la LOPEG (*Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes*), la LOCE (*Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*), la LOE (*Ley Orgánica 2/2006, de 4 de junio, de Calidad de la Educación*) y la LOMCE (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*).

A través de todas leyes, han sido incorporados al funcionamiento de los centros escolares matices distintos respecto al tratamiento de la igualdad de género. Así, la LOECE⁶⁴ establece la necesidad de que el sistema educativo se rija por los principios constitucionales y en su Artículo 2 destaca la importancia de la formación integral del alumnado. Sin embargo, no hace referencia al sexo cuando en el apartado sobre derechos y deberes del alumnado plantea el acceso a los centros educativos. De este modo, se explicita que “[e]n ningún caso habrá discriminación en este derecho por razones de lengua, razas, creencia y situación económico-social” (Artículo 35 del Título IV. *Del alumnado. Derechos y deberes*).

La LODE⁶⁵ mantiene los principios fundamentales de la LOECE y en su Artículo 2 incluye f. “Formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” («BOE», nº. 159, 4 de julio de 1985, p. 4).

Suele decirse que la LOGSE supone un giro significativo en el tratamiento de la equidad entre los sexos porque, por primera vez en la normativa, se habla de “[l]a efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación,

⁶⁴ <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

⁶⁵ <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

y el respeto a todas las culturas”, lo cual queda recogido en su Título Preliminar, 2.c. («BOE» nº. 106, de 4 de junio de 2006, p. 2). Sin embargo, tanto la LOGSE como las otras dos leyes citadas anteriormente, están escritas en un lenguaje androcéntrico.

La LOE supone un gran paso adelante en materia de igualdad de género. Se desarrolla con un lenguaje no sexista y en distintos apartados hace referencia al principio de igualdad, asumiendo como propias la lucha contra la violencia de género y la responsabilidad de trabajar contra la desigualdad entre los sexos desde el sistema educativo. Ya en su Preámbulo recoge que:

[e]ntre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, y de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de desigualdades, que permite superar los comportamientos sexistas. Se asume en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género («BOE» nº. 106, de 4 de mayo de 2006, p. 7).

Con la aprobación del *RD 1631/2006*⁶⁶, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, y en el marco de la LOE, se aprueba la asignatura de Educación para la ciudadanía y los Derechos de la Humanidad –EpC–, dirigida a los dos últimos niveles de la Educación Primaria (Quinto

⁶⁶ Recuperado desde <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-238>

y Sexto) y a toda la Educación Secundaria. También en 2006 y a través de la aprobación de sendos decretos para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, se establece el contenido de la asignatura, cuya implantación en los centros queda erradicada con la aprobación de la siguiente ley educativa. Su objetivo, acorde a la educación en y desde los valores propugnada desde la ONU, es:

[f]avorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de personas capaces de ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable con criterio propio, respeto, participación y solidaridad, desde el conocimiento de sus derechos y la asunción de sus deberes («BOE» nº. 5, de 5 de enero de 2007).

La aprobación de la *Ley de Igualdad entre Mujeres y Hombres*, en 2007, y la *Ley Integral contra la Violencia de Género*, en 2004, constituyen verdaderos hitos dentro de la evolución del tratamiento de la igualdad de género en la legislación española.

Así, el 8 de marzo de 2014 se aprueba el *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016*, mediante el cual “el Gobierno define, en aquellos ámbitos que son competencia del Estado, los objetivos y medidas prioritarios para eliminar cualquier discriminación por razón de sexo que pueda persistir y para alcanzar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres” (*ibid.*, p. 8), siendo uno de los objetivos que guían el documento, precisamente, “impulsar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres a través del sistema educativo” (*ibid.*). Precisamente, “creemos firmemente que la Educación, muy especialmente la Educación

para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, puede ser un instrumento” útil para el desarrollo de la potencialidad de cada individuo a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, además de para erradicar la violencia doméstica (Trujillo y Fortes, 2002, p. 11) desde la escuela.

Respecto a esta institución, un informe del Centro de Investigaciones Sociológicas publicado en 2015, destaca “la feminización del profesorado y el reciente éxito académico de las mujeres en los niveles medios y altos” (Durán, 2015, p. 408). Aun así, sigue siendo necesario romper con los roles de género, con los estereotipos que conducen a chicas y chicos hacia determinadas opciones académicas y profesionales, con la discriminación laboral y con el techo de cristal que dificulta el acceso de las mujeres a los puestos de mayor responsabilidad y prestigio en las universidades y en las grandes corporaciones. Así lo revela el informe del CIS publicado en 2015, según el cual, además, “[e]n los indicadores de bienestar las mujeres alcanzan niveles inferiores, mayores en los de estrés y peores en los de salud subjetiva” (Durán, 2015, 409), hallándose numerosas referencias

...al techo de cristal, el cuidado como responsabilidad tradicional de las mujeres, la alta esperanza de vida de las mujeres españolas, la feminización de la pobreza, la pobreza encubierta dentro de los hogares no pobres y el bajo nivel de violencia de género en España por comparación con los países del Norte de Europa (íbid.).

El mismo estudio muestra que “los empleos femeninos están peor pagados, son más temporales y más precarios”, además de que las “profesiones que se feminizan bajan de salario” (*ibid.*, p. 1223).

Aun así, llegar hasta aquí no ha sido sencillo, por lo que finalizamos el capítulo rindiendo un tributo especial a todas aquellas mujeres que han hecho posible que hoy muchas podamos disfrutar de derechos y facilidades que ellas nunca tuvieron. Para ello, empleamos las palabras que Julia Varela utiliza al final de su libro *Mujeres con voz propia: Carmen Baroja, Zenobia Camprubí y María Teresa León*, según las cuales:

[c]orresponde a las mujeres de nuestra generación retomar el testigo de esas esforzadas carreras por la autonomía y la libertad, y transmitir su recuerdo a los jóvenes de las nuevas generaciones, pues únicamente una sociedad que no ha renunciado a ejercitar la memoria puede comprenderse a sí misma, e incorporar las experiencias del pasado a la tarea de contribuir a una sociedad más humana y solidaria (Varela, 2011, p. 234).

CAPÍTULO III

Coeducación escolar: el tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos

1. Introducción

*Cada época demanda sus maestros [...] Lo que se exige a los maestros es índice
y exponente de lo que es una nación y de la estimación que irradia la escuela y el
maestro,*

Rodolfo LLOPIS (1895-1983)

A través de los capítulos previos se ha visto que superadas las trabas a la igualdad de género impuestas por la escuela segregada, la escuela mixta ha supuesto la materialización de importantes avances en materia de equidad entre los sexos, sobre todo para niñas y mujeres. Así, desde la universalización de la escolaridad se han producido cambios que han evidenciado, en términos generales, la feminización de la educación y el mayor éxito escolar de la población femenina, aunque su acceso a estudios y profesiones del ámbito científico y tecnológico todavía no sea equiparable al de los varones.

En paralelo a estos avances han tenido lugar grandes cambios sociales, entre los cuales hay que incluir desde la evolución de la familia tradicional a otros tipos de unidades familiares, hasta la diáspora de la inmigración y la generalización de las tecnologías de la información y la comunicación, todo lo cual, junto a otros acontecimientos y transformaciones, ha dado lugar a nuevas formas de relación entre las

personas y al abandono, parcial o total, de ciertas tradiciones, costumbres y maneras de hacer y de ser en según qué zonas del mundo.

Bourdieu defiende que dentro de este contexto la evolución del papel de las mujeres en la sociedad es fruto del “inmenso trabajo crítico del movimiento feminista”, a través del cual “se ha conseguido romper el círculo del refuerzo generalizado” (Bourdieu, 2000, p. 111) en favor de la perpetuación del androcentrismo y provocar el cuestionamiento de las estructuras sociales imperantes (*ibid.*).

El sociólogo francés supedita la transformación de la condición femenina principalmente al estatus económico y cultural de los grupos sociales más favorecidos en estos términos y, además, señala como aspectos que han propiciado y acompañado su evolución la mayor presencia de las mujeres en la esfera pública, su mayor acceso a la enseñanza, el trabajo asalariado; su distanciamiento de las labores domésticas y la posibilidad de aliviar su carga con el uso de medios técnicos y bienes de consumo; el uso de técnicas contraceptivas que permiten reducir el tamaño de las familias, el retraso en la edad de casarse, el aumento del número de divorcios y la disminución de las tasas de nupcialidad, entre otras cuestiones (*ibid.*).

Reconociendo la gran transformación que han experimentado los modelos de feminidad gracias a la participación de las mujeres en la esfera pública de lo cultural, lo político y lo social, Rodríguez Martínez señala, además, que “estos cambios no siempre han venido acompañados de nuevos modelos de relaciones entre los géneros” y advierte que, mientras las opciones consideradas tradicionalmente propias de chicas están cada vez menos estereotipadas, “los modelos de masculinidad se han mantenido estáticos, los chicos no se han incorporado de la misma forma a los ámbitos de la vida privada y al

espacio doméstico y rehúyen todo lo que es considerado tradicionalmente como femenino” (Rodríguez Martínez, 2011, p. 116).

Según Carmen Rodríguez, la razón que explica la estabilidad del modelo masculino es, precisamente, la hegemonía y la universalidad de las normas mediante las cuales los varones son valorados (Rodríguez Martínez, 2011, p. 31). Mientras tanto, entre los factores de cambio más importantes en la situación de las mujeres, Bourdieu considera que están las instituciones escolares, cuya propia transformación ha sido decisiva en la modificación de la reproducción de la diferencia sexual. Como es sabido, la escuela no ha podido mantenerse al margen de la evolución de su entorno, puesto que, como Torres Santomé explica, “[l]os sistemas educativos y, por tanto, las instituciones educativas guardan siempre una relación estrecha con otras esferas de la sociedad. Lo que en cada una de ellas sucede repercute, con mayor o menor intensidad, en las demás” (Torres Santomé, 2005, p. 13). Efectivamente,

...en la práctica, la transmisión y socialización cultural realizada por la escuela está, en general, profundamente marcada por la cultura hegemónica y socialmente valorizada en un determinado ámbito social, sea en relación a los conocimientos transmitidos, como a las actitudes, valores, comportamientos y visiones privilegiados (Candau y cols., 1994; Lipovetsky, 1994; cit. por Llopis, 2005, p. 151).

O, de otro modo, la “cultura escolar depende del contexto de producción de las relaciones de poder inscritas en la sociedad donde se produce” (Rodríguez Martínez, 2011, p. 32). Así, de una forma u otra, la escuela refleja la evolución de la sociedad que

la genera mientras, a la vez, ha de responder a los desafíos del mundo líquido y global (Bauman, 2007) que nos acoge, por lo cual,

[l]os proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política (Torres Santomé, 2005, p. 14).

Precisamente por la capacidad que tiene la escuela para reflejar la sociedad y, a la vez, transformarla, es tan importante el hecho de que la investigación académica siga concluyendo que “desde los centros educativos, así como desde los medios de comunicación y las políticas públicas, se sigue reforzando un modelo hegemónico de sexualidad que invisibiliza y oprime al resto de identidades” (Epstein y Johnson, 2000; cit. por Padrós, Aubert y Melgar⁶⁷, 2010, p. 75).

En tal contexto, la coeducación ha de entenderse como uno de los retos de la sociedad y de la educación actual, constituyendo la escuela coeducadora un marco ideal en el desarrollo de una transformación social igualitaria y liberadora que rompa con las jerarquías de género y permita a los individuos desprenderse de las limitaciones que imponen los estereotipos tradicionales. Así, lo cierto es que algunas sociedades actuales demandan “que la escuela trabaje en la construcción de entornos pedagógicos donde los

⁶⁷ Recuperado desde <http://www.redalyc.org/html/1350/135013577006/>

estudiantes aprendan a convivir de forma pacífica y participen activamente en el respeto de los principios democráticos” (García Raga y López Martín, 2011, p. 534).

Sin embargo, el modelo coeducativo y sus aspiraciones no pueden asumirse exclusivamente desde las instituciones escolares, a pesar de que la escuela sea “un espacio específico e imprescindible para identificar desigualdades por razón de género y para formarse para vivir en igualdad” (Arconada y Leal, 2011, p. 95). Justamente, “los más pesimistas” (algunos dirían que realistas) albergan “dudas, más o menos razonables, sobre el peso real de la escuela frente a otros entes socializadores, como la familia y la televisión” (López Rodríguez, 2002, pp. 9-10). Por otra parte, hay quien advierte que familia y escuela no siempre comparten los mismos objetivos, de forma que mientras que “padres y madres, normalmente, tienen intereses particulares en sus hijos que están por encima de los intereses sobre el resto de jóvenes y que sirven para fortalecer sus expectativas individuales” (Rodríguez Martínez, 2011, p. 35), “[l]a misión de la escuela [...] es el desarrollo de la vida colectiva para potenciar las expectativas sociales en la educación de ciudadanos y ciudadanas” (*ibid.*). En cualquier caso, la contribución de la familia es fundamental, ya que

...ésta sigue siendo nuestro primer y principal espacio de socialización, donde aprendemos lo que significa ser mujeres y ser hombres: qué roles, qué tareas y responsabilidades, qué lugares, podemos ocupar unas y otros; pero también cómo hemos de expresarnos, qué sentir, cuáles deben ser nuestros sueños y proyectos de vida, según seamos chicos o chicas (Fundación Mujeres, s. f., p. 6: en red⁶⁸).

⁶⁸ Recuperado desde <http://www.fundacionmujeres.es/img/Document/15290/documento.pdf>

De este modo, en lo relativo al ámbito familiar, su “influencia precoz, directa y constante” (López Rodríguez, 2002, p. 13) imprime efectos profundos y duraderos sobre su descendencia, resultando esencial en la construcción de valores coeducativos, para cuyo arraigo en el conjunto de la sociedad el ejercicio de la corresponsabilidad en las tareas domésticas y en el cuidado de la familia por parte de personas de uno y otro sexo debe ser tomada en cuenta como una pauta educativa básica. Ahora bien, difícilmente puede conseguirse que solo mediante leyes, decretos y normas la coeducación familiar se generalice, empezando, sencillamente, por el hecho de que “los cambios personales, en lo cotidiano, son los más difíciles y lentos” (Fundación Mujeres, s. f., p. 6: en red).

Por su parte, los medios de comunicación, que durante las últimas décadas se han convertido, junto a la familia y la escuela, en agentes de socialización de primer orden, actúan como “aparatos de representación, de construcción de la realidad” (Belmonte y Guillamón, 2008, p. 115), contribuyendo a consolidar “representaciones sociales en función del sexo que la familia introduce y que la escuela refuerza” (Moreno Sánchez, 2006, p. 13). Respecto a ello, Pandora Mirabilia advierte que los relatos transmitidos por los medios de comunicación a través de anuncios publicitarios, teleseries, informativos, películas o videojuegos, “siempre están contruidos desde una mirada [...] androcéntrica (desde el punto de vista de los hombres) y etnocéntrica (desde la cultura occidental)” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 126).

Dada su importancia, pues, no solo en la transmisión y consolidación de estereotipos sexuales y roles de género, sino también “en la configuración de nuestras identidades colectivas y de género” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 127), “la ONU, el

Consejo de Europa o la Unión Europea” consideran que “los medios de comunicación son un pilar fundamental para el logro de la igualdad entre mujeres y hombres” (López Díez, 2008, p. 95). Por ello, se hace urgente la tarea de implementar la perspectiva de género en los mismos a través de medidas básicas que incluyan, entre otras, un uso no sexista del lenguaje, la selección de contenidos y la visibilización de las mujeres a través de los contenidos difundidos y de la propia estructura de las organizaciones.

Desde la escuela es fundamental dotar al alumnado de conocimientos, habilidades y valores que les permitan “[d]eshilar el conjunto de mensajes implícitos en cualquier texto mediático” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 126), lo cual supone “cuestionar el sistema de valores y creencias que hay detrás, entre ellos, los modelos de género hegemónicos que mantienen la desigualdad entre hombres y mujeres” (*ibid.*). De este modo, las instituciones educativas han de tomar en consideración entre sus objetivos el dar respuesta a lo que Martín-Barbero denomina *nuevo orden social visual*. Al mismo se refiere el citado autor ya a finales del siglo XX (Martín-Barbero, 1999), momento en el cual denuncia que las tecnologías de lo visual “secuestran las posibilidades democratizadoras de la información y las posibilidades de creatividad y de enriquecimiento cultural, reforzando los prejuicios racistas y machistas” (Martín-Barbero, 1999, p. 18).

En cualquier caso, la escuela “sigue siendo uno de los agentes más potentes para transmitir (¿perpetuar?) una cultura, unos valores, unos procedimientos determinados” (López Rodríguez, 2002, pp. 9-10), de ahí su gran potencial a la hora de contribuir al fomento de los valores igualitarios. El problema es que el principio de la coeducación, entendido como “la educación democrática de niñas y niños, hombres y mujeres, tanto para las esferas públicas como para las esferas privadas” (Tomé, 2002; Murillo, 1996;

en Vila *et al.*, 2008, p. 139) no parece haber calado todavía ni en el conjunto de la sociedad, ni en el sistema educativo, en particular (Vila *et al.*, 2014, p. 137).

Es sabido que nuestro país “disfruta de una cobertura formal basada en la igualdad de derechos jurídicos⁶⁹” (Gavidia, 2005, pp. 17-18), pero “este paraguas normativo no ha eliminado todavía en España la totalidad de las diferencias educativas entre ambos sexos” (Simón, 2005, p. 3) y así lo evidencian las investigaciones efectuadas en relación a distintos ámbitos sociales y, específicamente, a lo educativo, dentro de cuyos márgenes muchos estudios se han centrado en la escuela mixta, en la cual, a comienzos de siglo XXI,

...se siguen detectando indicios de sexismo en los contenidos transmitidos en la escuela, bien a partir de mensajes explícitos o implícitos, bien manteniendo comportamientos desiguales o generando actitudes que, en definitiva, impiden que niñas y niños se formen, crezcan y se proyecten en la escuela gozando de las mismas oportunidades (Red2Red, 2005, p. 9).

Por todos estos motivos, es evidente que se requieren normas, estrategias y actuaciones a través de las cuales dejar atrás las limitaciones y los prejuicios que impone el sexismo y que mantiene la escuela, lugar que “ha de posibilitar que las diferencias (en este caso sexuales) no se conviertan en desigualdades” (López Rodríguez, 2002, p. 10) y dentro del cual la educación ha de entenderse “como una herramienta al servicio de la convivencia democrática” (García Raga y López Martín, 2011, p. 533).

⁶⁹ La negrita es original de la obra citada.

2. La igualdad de género en la escuela mixta

La ignorancia de las desigualdades es, por defecto, un modo de mantenerlas,

Pilar BALLARÍN (2011)

Dentro del contexto escolar, la cobertura formal que ha posibilitado el modelo de educación mixta no ha sido capaz de erradicar la desigualdad y la discriminación sexual, las cuales perviven dentro y fuera de los espacios escolares debido al gran peso que la cultura androcéntrica tiene sobre la construcción de las identidades, la definición de las relaciones personales y la organización de la sociedad, en general. Así, Rodríguez Martínez indica que

[l]os significados socio-culturales transmitidos en el conocimiento, a través del lenguaje y de los contenidos escolares, son manifestaciones que invisibilizan a las mujeres en experiencias, participación y competencias. Generan pensamientos y comportamientos en la sociedad y en el alumnado porque se difunde una arqueología del saber que legitima el orden social de los discursos que sustentan las actuales sociedades (Rodríguez Martínez, 2011, p. 120).

La transformación de todas estas estructuras –ya tengan que ver con lo educativo, lo mediático, lo familiar, lo legislativo o lo laboral– es necesaria de cara a la erradicación de los estereotipos y prejuicios, las expectativas, valores y normas que posibilitan la perpetuación de la inequidad de género incluso en sociedades democráticas.

Siendo así las cosas, la lucha por la igualdad y en favor de la coeducación se perfila como una tarea enorme. De este modo, ¿por dónde empezar la ingente labor contra la desigualdad de género y en favor de la equidad? ¿Cómo abordar esta monumental tarea desde el mundo educativo? El paso de la escuela mixta a la escuela coeducativa representa una vía a tener en cuenta, junto a otros caminos que hay que cubrir a través del territorio social, pero, cómo recorrerlo.

Un primer paso ha de ser “que la escuela tome conciencia del importante papel que desempeña en el constante proceso de construcción de la identidad sexual y de la valoración social de ambos géneros” (Moreno Sánchez, 2006, p. 14). Después, hay que contar con una legislación educativa adecuada a la implementación de medidas coeducativas y, además, lograr que el profesorado impulse y sostenga la construcción del modelo coeducativo, para lo cual es preciso que el colectivo docente participe activamente en un proceso de concienciación y auto-cuestionamiento que ha de derivar en la incorporación de medidas promotoras de la igualdad de género a su propia práctica profesional. Ciertamente, “[l]a sensibilización e implicación del profesorado en los procesos de cambio educativo, aportando nuevos significados y códigos para la práctica, es un factor clave para la innovación educativa a favor de la igualdad de oportunidades” (Rebollo, Vega y García Pérez, 2011, p. 314). De ahí que Perrenaud advierta sobre el valor decisivo que pueden alcanzar “[l]os valores y el compromiso personales” del profesorado (Perrenaud, 2007, p. 127).

Con respecto a la legislación, a lo largo de este trabajo ya se ha dicho sobre el respaldo gubernamental que las leyes educativas constituyen un aspecto fundamental, aunque no determinante, en la promoción social de la equidad entre los sexos. Pues bien, los vaivenes de la legislación educativa española, incluso durante el periodo

democrático, no siempre han parecido apostar por el principio de igualdad de género como base de sus finalidades y objetivos –al menos, con la misma determinación–. Sin embargo, desde la aprobación de la LOGSE se ha mantenido el apoyo institucional a la coeducación, lo cual tiene consecuencias no solo sobre las actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos y a través de los centros de formación del profesorado, sino también sobre la formación que recibe el alumnado universitario. En relación a este último aspecto, Freixas, Fuentes Guerra y Luque (2006) sugieren que la formación docente sobre cuestiones de género integre habilidades dirigidas “al análisis de la propia práctica y la reflexión crítica sobre las creencias que influyen en ellas, proponiendo como estrategias valiosas el trabajo por proyectos, basar los aprendizajes en el diálogo y el intercambio con otros y otras y el debate entre iguales” (Fuentes-Guerra, Luque y Freixas, 2006; en Rebollo, Vega y García, Pérez, 2011, p. 321) –alternativas que pueden tener carácter preventivo frente a situaciones de violencia e injusticia por razón de género–.

En este sentido y ya sea en relación con la formación inicial o con la permanente, Perrenaud subraya la importancia que las competencias docentes pueden tener a la hora de “hacer frente a situaciones que son testigo de una falta de socialización, ciudadanía, solidaridad con todos o una parte de los alumnos” (Perrenaud, 2007, p. 127). Así, dejar de mantenerse en una línea normativa pro-coeducativa no solo es políticamente incorrecto, sino que contraviene la ética profesional y los principios democráticos sobre los que se erigen la *Constitución Española* y las formas de gobierno de otros países democráticos.

Ahora bien, asumir que el principio de igualdad de género es algo ya conseguido porque esté contemplado de forma preceptiva, no deja de ser un planteamiento ingenuo

y poco realista. Es preciso no dejar de recordar que no se puede subestimar el peso de la tradición y el lastre que supone la falta de concienciación sobre la persistencia del sexismo. Por ello, desde las instituciones educativas no se debe tomar el principio legal de la igualdad de género como punto de partida de sus planes y proyectos, sino “como objetivo que debe estar conseguido en todo o en parte a la salida de la escuela” (Simón, 2005, p. 3). De esta manera, todos los medios escolares han de ser movilizados para contribuir al logro de la igualdad de género: “proyectos curriculares, materiales, formación y conocimientos docentes, acciones positivas, lenguajes, instancias representativas y de poder, etc.” (*ibid.*). Así, el principio de la coeducación posiblemente deje de recibir un tratamiento transversal tan poco explicitado en los planes y proyectos de los centros que no ha logrado permear las prácticas docentes, al menos de forma generalizada.

Tales debilidades en la implantación de la igualdad de género han sido advertidas, por ejemplo, por los *Planes Estratégicos de Igualdad de Oportunidades* (PEIO) diseñados desde el Instituto de la Mujer español. Precisamente, el *PEIO 2008-2011*⁷⁰ señala que:

[e]l sistema educativo debe contribuir a superar las limitaciones estereotipadas de los roles, permitiendo un desarrollo más equilibrado y libre de la personalidad y el acceso a las mismas oportunidades, ayudando a construir relaciones entre los sexos basadas en el respeto y la corresponsabilidad e impulsando la participación de hombres y mujeres en todos los espacios de la sociedad. No obstante, es necesario avanzar en la transformación del propio sistema educativo [...] (PEIO 2008-2011, pp. 38-39).

⁷⁰ <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/myd/PlanEstrategico2008-2011.pdf>

En este plan se argumenta, además, que “[n]o se han incorporado, en el conjunto del sistema educativo, los cambios cualitativos necesarios que son imprescindibles para integrar la experiencia y los conocimientos de las mujeres, educando desde el marco de la igualdad, la corresponsabilidad y el desarrollo integral del alumnado” (*Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades, 2008-2011*, p. 39).

En coherencia con lo reseñado por el plan anterior, el PEIO 2014-2016⁷¹ se propone responder a tres objetivos estratégicos y otros tres complementarios, estando entre estos últimos uno, en concreto (el objetivo v), dirigido al sistema educativo, como puede apreciarse a continuación:

- 1. reducir las desigualdades que aún existen en el ámbito del empleo y la economía, con especial incidencia en las desigualdades retributivas;*
- 2. apoyar la conciliación y corresponsabilidad de la vida personal, familiar y laboral;*
- 3. erradicar la violencia que sufren las mujeres por el hecho de serlo;*
- 4. mejorar la participación de las mujeres en los ámbitos político, económico y social;*
- 5. impulsar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres a través del sistema educativo;*
- 6. integrar plenamente el principio de igualdad de trato y de oportunidades en todas las políticas y acciones del Gobierno*

(PEIO 2014-2016, p. 8)

⁷¹ <http://www.inmujer.gob.es/actualidad/PEIO/docs/PEIO2014-2016.pdf>

Así, para construir una ciudadanía igualitaria en cuanto al género “en la sociedad y también en la escuela, lejos de estereotipos sexistas, hay que afianzar *la medida femenina del mundo*⁷² y el reconocimiento de las relaciones entre las personas” (Moreno Sardá, 2006, p. 17). Del mismo modo, la construcción del pasaje que va de la escuela mixta a la escuela coeducativa requiere un giro alrededor de cuestiones generales diversas que incluyen, entre otras, “cambios en los valores de la sociedad, en las imágenes y textos que transmiten los medios de comunicación, en los libros de texto, en la concepción misma del currículum escolar, etc.” (Hernández Rodríguez, 1999, p. 273), además de la transformación específica de “la orientación profesional y vocacional, el currículum, los modelos que el profesorado ofrece y potencia en su trabajo y las medidas administrativas y legislativas que afectan a la enseñanza” (Moreno Sardá, 2006, p. 19).

Como consecuencia, para propiciar una auténtica evolución hacia la coeducación se requieren ciertas medidas concretas y el conocimiento explícito de los elementos sobre los cuales actuar. Todo ello ha de facilitar la concreción de propuestas de mejora que, en el caso de los sistemas e instituciones educativas, permitan superar las barreras de la escuela mixta e ir más allá de la *generización* de las disciplinas y de las carreras profesionales, de la jerarquización de la organización y el currículum escolar o del sesgo sexista de las propias creencias y prácticas docentes (Bourdieu, 2000; en Rodríguez Martínez, 2011, p. 24).

Para conseguir tales propósitos es necesario tener presente que para promover y fomentar la igualdad de género es imprescindible asumir un compromiso de transformación que “pasa por analizar las contradicciones y denunciarlas buscando

⁷² La cursiva es original.

alternativas de cambio” (Imbernón, 2007, p. 50), las cuales hay que buscar entre el propio magisterio, puesto que “[t]odo cambio, acción innovadora o transformadora que quiera impulsarse en la educación, requiere el compromiso del profesorado” (Arconada y Melero, 2011, p. 84). Este proceso, además, “[d]ebe lograr incidir en la conciencia personal y profesional, antes que en las prácticas. Por ello, debe trabajarse siempre con carácter previo en los claustros la reflexión, el acuerdo y la planificación sobre que se quiere hacer, por evidente que parezca” (*ibid.*).

Desde esa posición, con esa conciencia adquirida, los centros educativos pueden estar mejor preparados para materializar sus aspiraciones de igualdad, ya sea por exigencias normativas, por el propio devenir de la sociedad o porque una decisión colegiada o individual desencadena su incorporación sistemática a las actividades cotidianas del centro educativo (Subirats y Tomé, 2007, p. 78). Y, efectivamente, “hay un momento en que nos enfrentamos a la tarea de construir un proyecto coeducativo”, el cual ha de servir para avanzar hacia una situación “más favorable, justa, y adecuada para unas y para otros” (*ibid.*). Llegado ese instante, es necesario disponer en los centros escolares de herramientas que faciliten la tarea de integración de la coeducación entre sus actuaciones, documentos y organización. Entre estas herramientas,

[e]l tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la vinculación de las familias en las tareas educativas, la apuesta por la autonomía pedagógica de los centros docentes o la mejora en los programas de formación inicial y permanente del profesorado, se presentan como líneas de actuación preferente (García Raga y López Martín, 2011kl, p. 535).

El *Informe Talis*⁷³ de la OCDE incide sobre algunos de estos aspectos. Desde aquí, vamos a considerarlos junto a otros en un intento de facilitar la identificación de los elementos y los procesos mediante los cuales construir y generalizar la escuela coeducativa a través de proyectos que, en ocasiones, se integran de forma entremezclada en la documentación de los centros, y, en otras, adoptan la forma de Plan de Igualdad o de Proyecto Coeducativo de Centro. Antes, sin embargo, es necesario revisar qué aspectos de la escuela mixta han resultado ser deficitarios en lo relativo al fomento de la igualdad de género, de modo que, reconocidos esos puntos flacos, no se vuelva a caer en ellos. Para evitarlos, “hay que detectar los procesos y mecanismos, conscientes e inconscientes, manifiestos y subliminales que están institucionalizando el sexismo en la escuela, y posteriormente, elaborar un modelo didáctico y organizativo que aborde estas cuestiones” (Moreno Sánchez, 2006, p. 12).

Esa tarea de identificación nos conduce hasta las siguientes causas y consecuencias del sexismo escolar: la *generización* académica y profesional; la influencia de los *mass media*; las expectativas procedentes del entorno, especialmente, de la familia y el profesorado; los contenidos e imágenes de los libros de texto y otros recursos; la transmisión de estereotipos sexuales según el tipo de actividades desarrolladas en los centros educativos; y el uso del lenguaje, que puede ser más o menos inclusivo y/o sexista –todas ellas recogidas en la Figura 1–.

⁷³ Recuperado desde
<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieecce04talis2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1>



Figura 1. Efectos y causas del sexismo escolar

A continuación, pasamos a comentar cada uno de estos aspectos:

a) *La generización* de determinadas asignaturas optativas y tipos de estudios –esto es, la concentración mayoritaria de varones (*masculinización*) o mujeres (*feminización*) en determinadas ramas académicas–, marca también distintas *profesiones* con uno u otro género y tiene consecuencias que “[a]fectan a todo el ciclo vital humano” (Moreno Marimón, 1986; en Bonal, 1997, p. 12).

Ya se ha visto en el primer capítulo que la desigualdad es consecuencia y manifestación de relaciones sociales organizadas a partir de la diferencia sexual, relaciones que dan como resultado un sistema sociocultural jerarquizado que establece las desigualdades sociales entre los géneros e instituye la división sexual del trabajo. Como consecuencia, “[e]l espacio público ha estado tradicionalmente caracterizado por una clara infrarrepresentación de las mujeres y una notable diferenciación de roles entre mujeres y varones” (UNESCO, 2015, p. 435).

En tal contexto, la existencia de “profesiones de chicos” y “profesiones de chicas” “pone en cuestión la universalidad y la igualdad del sistema educativo” (Moreno Sánchez, 2006, p. 20) tanto como “[l]a lógica, esencialmente social, de lo que se llama la *vocación*” (Bourdieu, 2000, p. 77). Así,

[a] pesar de que las diferencias en el logro en matemáticas y ciencias, según lo que revelan los informes internacionales es bastante similar y coherente en toda Europa, existen importantes diferencias en la elección de la carrera por una concepción tradicional de los roles de género y la aceptación de los valores culturales asociados a los diferentes campos de estudio (Rodríguez Martínez, 2011, p. 49).

Sobre estos aspectos, Bourdieu elabora argumentos relacionados con la escuela y con la familia. De un lado, objeta que “la educación primaria estimula muy desigualmente a los chicos y a las chicas”, estableciendo expectativas claramente diferenciadas sobre unos y otras y animándolos a que participen, en función de su sexo, en juegos sociales dirigidos al espacio público, en el caso de los niños, o al espacio privado, en el caso de las niñas (Bourdieu, 2000, p. 74).

Por otro lado, el sociólogo francés explica que “el mundo siempre se presenta como lleno de indicios y de signos que designan las cosas que hay que hacer o que no hay que hacer” (*ibid.*, p. 76), construyendo así expectativas colectivas inscritas en el orden social y en el entorno familiar, “bajo la forma de la oposición entre el universo público, masculino, y los mundos privados, femeninos” (*ibid.*). Dichas expectativas fuerzan el encuentro –ni fortuito, ni casual- entre las prescripciones sociales y los deseos

y anhelos personales, forjados silenciosamente y desde el nacimiento de las personas a imagen y semejanza de los intereses del entorno.

Consecuencia de todo ello, se produce esa *generización* de lo académico y lo laboral. Así, despuntan como profesiones tradicionalmente femeninas la enseñanza, la asistencia social o actividades relacionadas con las Ciencias de la Salud, mientras que es destacable el “fuerte incremento de la representación de las mujeres en las profesiones intelectuales o la administración y en las diferentes formas de venta de servicios simbólicos –periodismo, televisión, cine, radio, relaciones públicas, publicidad, decoración”, etc. (Bourdieu, 2000, p. 112) –siendo todos ellos trabajos relacionados bien con la explotación de habilidades lingüísticas, bien con el cuidado de las personas y la transmisión de una buena imagen –lo cual se traduce como el despliegue del capital social, según Bourdieu (Bourdieu, 2000) –.

Esa *generización* se refleja también en la ausencia o escasa presencia femenina en las ramas científico-tecnológicas, tradicionalmente consideradas de mayor prestigio y mejor remuneradas que profesiones vinculadas a otros ámbitos laborales ocupados por regla general por mujeres. Así, puede decirse que, en términos generales y a nivel global, “los estereotipos tradicionales del papel que corresponde a uno y otro sexo suelen tener una presencia muy marcada en la rama técnica y profesional de la enseñanza secundaria” (UNESCO, 2012, p. 58).

En el caso de nuestro país, las cifras aportadas por el CIS en 2015 muestran que a lo largo de este año “[l]as españolas ocupan la mayor parte de los puestos de trabajo relacionados con la salud, la educación y los servicios sociales” (Díaz Martínez y González Orta, 2015, p. 440) –es decir, ocupan ramas profesionales vinculadas básicamente a la atención y el cuidado de otras personas–. Por su parte, ciñéndose al

ámbito educativo, Solsona contabiliza “[u]n promedio de una o dos chicas por curso en el bachillerato científico” (Solsona, 2006, p. 48), considerando tales cifras como la manifestación del hecho de que, a pesar de que no haya limitaciones formales, sigue habiendo límites reales en el acceso de las mujeres a determinados estudios.

De ahí la importancia de “[v]alorar y recuperar la autoridad científica de las mujeres a lo largo de la historia en las propuestas didácticas” (Solsona, 2006, p. 56), lo cual no solo sirve para reconocer la autoridad científica de las mujeres, sino también para ofrecer otros referentes femeninos a los chicos y, especialmente a las chicas, así como para trabajar con un modelo de ciencia alternativo que vincula el conocimiento científico con el doméstico (*ibid.*, 47-57).

Del mismo modo, una aproximación no androcéntrica al mundo de la ciencia sirve para mostrar y fijar metas que estimulen las inquietudes académicas y profesionales de las chicas en relación a los saberes científico-técnicos y tecnológicos. Tal es el objetivo, por ejemplo, de la Asociación Española de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas -AMIT-, cuya misión es “ser voz, foro de discusión y red de apoyo para todas las investigadoras y universitarias concienciadas en trabajar juntas para lograr la plena participación de las mujeres en la Investigación, la Ciencia y la Tecnología⁷⁴”.

b) La *influencia de los medios de comunicación social*, los cuales funcionan como mediadores activos en la construcción de la identidad individual y la socialización de género a través de la difusión de maneras concretas de representar y dejar de representar a los hombres y las mujeres. Dichas maneras actúan “hipertrofiando la dimensión sensitiva sobre la intelectual” (Santos Guerra, 2000, p. 30) al valerse de mecanismos persuasivos que, mediante la intensidad, persistencia y sutileza de sus mensajes

⁷⁴ Recuperado desde <http://www.amit-es.org/>

“configuran psicológicamente y socialmente a las personas” (*ibid.*). Así, los medios de comunicación contribuyen a “la formación, mantenimiento o eliminación de los estereotipos de género según apoyen o no las creencias aceptadas socialmente” (Loscertales, 2003, cit. por Espín, 2006, p. 58), funcionando en la misma línea respecto a otros estereotipos sociales.

De otro lado, se comprueba que “el perfil del alumnado se muestra muy dependiente del contexto social, mostrando sensibilidad sólo en aquellos indicadores presentes en el discurso público”, de ahí “la importancia de seguir desarrollando políticas de igualdad y campañas de sensibilización sobre estas temáticas” (García Pérez *et al.*, 2010, p. 230), especialmente cuando investigaciones hechas en nuestro país entre 1996 y 2005⁷⁵ “concluyen que persisten los estereotipos tradicionales sobre el rol de género femenino en la representación que se hace de la mujer en los diferentes medios de comunicación” (Espín, 2006, p. 59) y que, además, se sigue ocultando la presencia de las mujeres o se las representa a través de retratos tradicionales o de “imágenes negativas, inexactas o violentas” (*ibid.*).

La emisión y recepción de estos modelos estereotipados y reduccionistas se ve reforzada y magnificada por el hecho de que el uso y el flujo de los mensajes audiovisuales a través de los distintos canales que nos rodean es constante, de modo que su presencia y su contenido “ha afectado a nuestros modos de comunicarnos y relacionarnos, a nuestras formas de saber y de ver, especialmente en las nuevas generaciones” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 126).

⁷⁵ Entre otros, Bueno Abad, J. R. *et al.*, 1996; Subirats, 1998; Women Action, 2000; Gómez Bueno Casares Fernández, M., Cifuentes Martínez, C., Carmona Bretones, A. y Fernández Palomares, F., 2001; Martínez Verdú, M., 2002 y González Hernández, 2004 (cit. por Díez Gutiérrez, Terrón Bañuelos y Anguita Martínez, 2006, p. 59).

c) *Las expectativas familiares y las expectativas docentes* en la elección que las chicas y los chicos realizan al escoger determinados estudios y salidas profesionales. Ya hemos hablado de la asimilación que tiene lugar “bajo formas de esquemas de percepción y de estimación difícilmente accesibles a la conciencia de los principios de la división dominante” (Bourdieu, 2000, p. 113), las cuales empujan a “considerar normal, e incluso natural, el orden social tal cual es y a anticipar de algún modo su destino, rechazando las ramas o las carreras” destinadas tradicionalmente a varones o mujeres (*ibid.*). En este sentido, Rodríguez Martínez destaca el peso de la influencia del entorno al indicar que:

[L]as expectativas que tenemos profesores y profesoras, padres y madres sobre la capacidad de las chicas y de los chicos, están influyendo, como nos demuestran las investigaciones internacionales, en su nivel de confianza y en su interés por determinadas áreas de estudio (Rodríguez Martínez, 2011, p. 125).

Más aún, según concluye una investigación llevada a cabo por el Colectivo IOÉ en 2006, “un parte del profesorado en España piensa que hay una pérdida de valores y reivindica un sexismo tradicional”, al tiempo que “apoya trayectorias escolares y profesionales separadas en función del sexo” (en Rodríguez Martínez, 2011, p. 112).

Así las cosas, deja de verse como una casualidad o como algo neutral y natural que personas de sexo femenino y personas de sexo masculino tiendan a elegir de forma “vocacional” carreras profesionales típicamente de mujeres o de hombres y se explica por qué, bajo la influencia de lo cultural y lo social, hijas de madres que trabajan fuera

de casa tienen “aspiraciones profesionales más elevadas y sienten menor adhesión al modelo tradicional de la condición femenina” (Bourdieu, 2000, p. 112).

En relación a la visión que el profesorado mantiene respecto a las familias de su alumnado, es cierto que este colectivo profesional “[p]uede, incluso, tener una actitud crítica respecto al papel que juega la familia en la socialización de niños y niñas en roles sexuales específicos” (Kelly *et al.*; cit. por Bonal, 2008, p. 19), sin llegar a tomar conciencia de que desde las instituciones escolares se refuerza también la división de géneros y roles sexuales. Por ello, se recomienda el desarrollo de actividades formativas en igualdad de género que sean conjuntas e involucren a profesorado y familias (Fundación Mujeres, s. f., p. 6; en red). Iturbe, de hecho, no concibe otra opción posible y por ello apunta que “en la actualidad, ni la familia ni la escuela pueden, de manera independiente, dar una respuesta adecuada a las demandas y retos planteados socialmente por la coeducación de los sexos” (Iturbe, 2014, p. 33), atribuyendo a la “colaboración comunitaria y de mejora social” la capacidad de transformar la sociedad en favor de una convivencia igualitaria y no sexista (*ibid.*).

Estas actividades pro-igualitarias de participación conjunta de la comunidad educativa se enmarcan en lo que ha dado en llamarse *coeducación familiar*. La misma depende de los modelos y las expectativas a las cuales niñas y niños quedan expuestos dentro del contexto familiar más próximo, pero pueden modificarse en una línea que favorezca la incorporación de pautas no sexistas a través de actividades organizadas desde la escuela, propiamente dicha, de las Escuelas de Padres y Madres de cada centro educativo y/o de aquellas entidades que organicen actividades destinadas a la formación en igualdad de género de la ciudadanía, en general.

Elena Simón explica que “[l]as familias igualitarias son muy escasas” (Simón, 2010, p. 115), así que los esfuerzos realizados desde cualquiera de estas instituciones deben partir de la promoción de nuevos patrones y opciones vitales, “así como aprendizajes útiles para la autonomía personal, entendiendo ésta como autonomía emocional y funcional” (*ibid.*). En cualquier caso, después de las intensas transformaciones experimentadas por la institución familiar a lo largo de las últimas décadas, “la tendencia dominante hoy apunta a la familia igualitaria, de forma clara en las percepciones y algo más lentamente en las prácticas sociales” (UNESCO, 2015, p. 421).

En base a investigaciones como las de Spear (1985) y Subirats y Brullet (1998), Bonal llama la atención sobre “cómo el profesorado tiene una acentuada percepción de la división entre estudios y carreras masculinas y femeninas que proyecta en la interacción con el alumnado” (Bonal, 2008, p. 19). Tales expectativas restringen las expectativas docentes a los límites impuestos por las diferencias sexuales, a las cuales se recurre “para justificar determinados comportamientos, confirmando así el género como principio clasificador de los individuos” (*ibid.*). De este modo, el profesorado tiende a considerar que “los chicos y las chicas tienen diferentes comportamientos, diferentes estrategias y estilos de aprendizaje, en definitiva, diferentes enfoques de pensamiento” (Holden, 2002, cit. por Rodríguez Martínez, 2011, p. 119). Y puede que esto sea así, debido al proceso de socialización llevado, pero, en cualquier caso, “esa diferenciación de estilos no coincide con lo que expresan los estudiantes”, quienes, ya sean alumnos o alumnas, en relación a sus estilos de aprendizaje, “prefieren hacer un trabajo activo, participar en discusiones, trabajar en grupo y utilizar la imaginación, aunque las niñas aceptan con más facilidad otros modelos” (Rodríguez Martínez, 2011, p. 120).

Calero subraya a finales de siglo XX que “los juicios de valor y el discurso de las docentes y los docentes está mediatizado por los estereotipos tradicionales” (Calero, 1999, p. 41), mientras que, entrado ya el siglo XXI, el Instituto de la Mujer todavía apunta que a través de mensajes explícitos e implícitos y de actitudes desiguales hacia alumnas y alumnos, “se siguen detectando indicios de sexismo en los contenidos transmitidos en la escuela”, todo lo cual impide que “niñas y niños se formen, crezcan y se proyecten en la escuela gozando de las mismas oportunidades” (Red2Red, 2005, p. 9).

Como consecuencia, “en amplios sectores del profesorado y algunos centros educativos, la coeducación como aspiración de desarrollo integral sigue siendo condenada a la transversalidad mal entendida” (Arconada y Leal, 2011, p. 69). De ahí la importancia de “generar nuevos referentes identitarios deseables, más flexibles y abiertos, para chicas y para chicos” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 149).

d) Los contenidos e imágenes presentes y ausentes en los libros de texto y la programación curricular, entre los cuales la figura femenina es bien omitida, bien infrarrepresentada o retratada a través de papeles tradicionales; además, entre ellos no se incluyen aquellos saberes que tradicionalmente han estado en manos de la población femenina y que resultan valiosos para cada individuo y para la población, en su conjunto. Resulta duro reconocer que, en pleno siglo XXI, el currículo de las enseñanzas obligatorias, “[a]penas incluye nada de lo que han aportado las mujeres en esos campos, y lo que han realizado siempre para sostener y cuidar la vida [...], con todos los saberes, actitudes y valores que quiere” (Alario, Bengoechea, Lledó y Vargas, 2008, p. 16).

e) La *transmisión de estereotipos sexuales en la escuela* mediante el sexismo que el propio profesorado ejerce (la mayoría de las veces de forma inconsciente) a través de sus actuaciones cotidianas, en el trato al alumnado (mediante el lenguaje empleado, las tareas asignadas, las expectativas que proyecta o la selección de materiales y contenidos que realiza). Así, el catedrático universitario Jurjo Torres llama la atención sobre el hecho de que “muchos docentes acostumbran a realizar una fuerte discriminación a la hora de dotar de un significado cualitativamente diferente a una misma conducta, según su productor sea del sexo masculino o femenino” (Torres Santomé, 2005, p. 159). Y es que los miembros del colectivo docente “no podemos sustraernos totalmente al ambiente en el que hemos modelado nuestra manera de pensar” (Calero, 1999, p. 41), de modo que el discurso del profesorado y sus juicios de valor “están mediatizados por los estereotipos tradicionales” (*ibid.*), los cuales no son todos malos, en sí mismos, “pero resultan limitados si no se presentan –en la prensa, en los libros, etc. – figuras femeninas en otro tipo de funciones y actitudes” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 73).

Según Bourdieu, los estereotipos determinan que lo se espera de las chicas es que sean “femeninas, es decir, sonrientes, simpáticas, atentas, sumisas, discretas, contenidas, por no decir difuminadas” (Bourdieu, 2000, p. 86), mientras que a los varones “se les exige la agresividad, la seguridad y la fortaleza para la que han sido preparados por su autoridad natural” (Rodríguez Martínez, 2011, p. 31). Como consecuencia, “[d]urante mucho tiempo, las normas y expectativas ligadas al rol de las mujeres, como madres y esposas, han sido opuestas a las normas y expectativas ligadas al rol del deportista” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 208), de ahí que las mismas se aprecien con especial claridad en el ámbito deportivo, “con lo cual, es hacia los chicos que no practican o no gustan del deporte o hacia las chicas que gustan la práctica del

mismo donde podemos escuchar las primeras injurias homófobas y lesbófobas a impugnar” (Arconada y Leal, 2011, p. 133).

En este contexto, además, destacamos que aunque cada vez sea más frecuente la participación de niñas y chicas en actividades deportivas (Pandora Mirabilia, 2011, p. 204), esta sigue siendo más baja que la de los chicos, especialmente “a partir de la adolescencia” (*ibid.*). Todo ello ocurre a pesar de que el deporte ayude a “tener un cuerpo más modelado, más ágil, más equilibrado y estimulado, más vivido y comprendido, más sano y querido” (Llorente y Serrato, 1999, p. 10; cit. por Pandora Mirabilia, 2011, p. 206), y a “satisfacer necesidades de desarrollo corporal, de experimentar actividad, de juego, de comunicación, de expresión, de superación, de experimentar nuevas sensaciones, de disfrutar de la compañía de otras personas, de ocupar nuestro tiempo libre, de acercarse a la naturaleza” (*ibid.*).

Precisamente por ello y por la posibilidad de construcción de relaciones de cooperación que ofrece al valerse de la actividades deportivas para estructurar sus contenidos, objetivos y actividades, la Educación Física destaca como área mediante la cual contribuir al fomento de valores igualitarios, para lo que es necesaria la *desgenerización* de la práctica deportiva. Así, “[e]l deporte en equidad puede ser un espacio de interacción cooperativa no solamente de mujeres y hombres, sino de confluencia de la diversidad de culturas, razas y etnias en la consecución de objetivos comunes” (*ibid.*).

Dentro del área de Educación Física, pero no necesariamente dentro de ella, también pueden incorporarse a las dinámicas de juego dirigido o juego libre los juegos tradicionales. Estos “reflejan las estructuras sociales y los roles de género” (Cañizares y

Carbonero, 2016, p. 24), de modo que es interesante recuperarlos con la intención de que contribuyan a la construcción de relaciones igualitarias.

f) La *tipología de actividades* desarrolladas en el centro educativo, bien dentro, bien fuera del aula (en este último caso, fundamentalmente en el patio de recreo), con mayor o menor carga de desigualdad en función de los valores que requiera (colaboración, cooperación, ayuda, competitividad, agresividad, etc.) y de las habilidades y destrezas que implique (fuerza, equilibrio, velocidad, precisión, expresividad, etc.).

Con respecto a actividades no programadas, como los juegos no dirigidos practicados en el patio de recreo, merece subrayar la relación que se establece entre chicas, chicos, juegos y espacio, ya que “salvo en preescolar –donde el espacio es compartido– en los otros niveles y de manera progresiva [lo cual es una muestra más del aprendizaje social de los roles de género⁷⁶], los varones ocupan el espacio central y van aumentando su territorio de acción” (Calero, 1999, p. 61). De este modo, las niñas van siendo relegadas, poco a poco, a los márgenes del patio y terminan adaptando sus juegos a las zonas donde pueden realizarlos.

En relación a lo que se programa a nivel de centro, en ocasiones, se celebran actividades especiales como las semanas culturales, que giran alrededor de una temática común para todos los niveles y/o como efemérides como el *Día de la Paz* (30 de enero), el *Día contra la Violencia de Género* (25 de noviembre) o el *Día de la Mujer Trabajadora* (8 de marzo). Dichas celebraciones son insuficientes por sí solas en la erradicación del sexismo, pero pueden ser útiles y se recomienda su utilización en combinación con otras actuaciones de índole transversal y de aplicación a largo plazo.

⁷⁶ El comentario entre corchetes es mío.

g) Un *uso* no igualitario e inclusivo *del lenguaje*, que dentro de nuestro sistema educativo, tanto en su modalidad oral, como en la escrita, “tiene una especial importancia en su transmisión y que, como cualquier construcción y práctica social, está marcado por la historia y las estructuras de poder” (Abranches y Carvalho, 1999; cit. por Moreno Sánchez, 2006, p. 21).

Velasco, Vázquez e Ibáñez (2009) ponen de relieve, tras desarrollar una investigación sobre sexismo en educación a lo largo de un periodo de 25 años, que en los materiales educativos, a pesar de haber disminuido, siguen dándose usos lingüísticos sexistas, los cuales están más presentes en los textos escritos que en los contenidos y las imágenes. Además, observan que durante la etapa justamente posterior a la aprobación de la LOGSE (1992-2000) el lenguaje empleado en estos materiales es más igualitario de lo que es entre 2001 y 2008, lo cual es explicado por las autoras en base, en un primer momento, a la normativa, y, en un segundo momento, al desplazamiento de los intereses y las inquietudes sociales y educativas desde lo coeducativo hasta lo intercultural (en Rodríguez Martínez, 2011, p. 122), todo lo cual no llega a justificar tal retroceso.

Para asegurar una utilización no sexista del lenguaje empleado desde la institución escolar, es importante reparar en el tipo de adjetivos seleccionados por los y las docentes para interactuar con niñas y con niños o simplemente para describirlos, en la cantidad y el tipo de interacciones que aquellos mantienen con las alumnas y con los alumnos, en la capacidad para recordar nombres de estudiantes de uno y otro sexo o en el tipo de correcciones disciplinarias y valorativas dirigidas a chicas y chicos.

Realmente, en la búsqueda de la igualdad de género, la utilización de un lenguaje no sexista en el entorno escolar es uno de los “medios que tenemos a nuestro

alcance y que tenemos la obligación de manejar, sin claudicar” (Tuts y Martínez Ten, 2006, p. 61) si lo que queremos es seguir luchando por una igualdad de derechos extensible a todas las esferas de la vida.

En este sentido, para utilizar de manera apropiada el lenguaje es importante considerar tres afirmaciones que Pandora Mirabilia presenta así:

- 1) *la realidad puede ser nombrada desde más de una perspectiva;*
- 2) *el lenguaje empleado para nombrar la realidad y a los seres humanos condicionará la imagen de esa realidad y de esos seres humanos; y,*
- 3) *lo que no se nombra, no existe.*

(Pandora Mirabilia, 2011, pp. 70-71)

Desde luego, el uso de un lenguaje no sexista va más allá de evitar palabras o expresiones discriminatorias (Pandora Mirabilia, 2011, p. 74). Pretende, fundamentalmente, “sacar a la luz la presencia femenina, sus logros y experiencias” (*ibid.*).

3. La escuela mixta como objeto de investigación

...es en los individuos y en los grupos donde existen los temas, los problemas, la realidad percibida y sentida,

Paulo FREIRE (1921-1997)

Actualmente, “Género y Educación configuran un área de gran interés científico” (Rebollo, García Pérez, Piedra y Vega, 2011, p. 523), pero, ya sabemos que

la inequidad de género y el sexismo en la escuela no se convierten en objeto de estudio sociológico hasta los años ochenta –década hasta la cual, por otra parte, la Sociología es una “tierra sin mujeres”, según manifiesta Sandra Acker (2000) –.

Hasta ese momento, la institución escolar se concibe como el lugar donde garantizar la igualdad de oportunidades a todos los individuos, pero la crisis económica y educativa que se produce a lo largo de los años setenta, hace que la Sociología de la Educación ponga sus ojos sobre aquellos problemas que aquejan al sistema educativo y a sus usuarios. Bajo la lupa de la investigación académica, salen a relucir entonces cuáles son aquellos procesos que explican el fracaso escolar y el bajo rendimiento académico de ciertos colectivos, los cuales, a su vez, son sectores desfavorecidos de la sociedad. Como consecuencia de estos resultados, la escuela deja de ser vista como una institución igualitaria para empezar a ser considerada una institución reproductora de “las desigualdades entre los grupos sociales” (Bonal, 1997, p. 15).

El hecho que explica por qué razón la inequidad de género en las escuelas no es tomada en consideración dentro del marco de esas investigaciones nos conduce al rendimiento académico de las alumnas o, mejor dicho, a las nulas consecuencias que el sexismo ejerce sobre el mismo. Así, como este parámetro no da lugar a indicadores que reflejen el fracaso escolar entre las chicas, puesto que la evolución de las alumnas en las instituciones escolares es muy positiva desde su acceso generalizado a la educación, no se considera que estas puedan estar sometidas a ningún tipo de discriminación y se soslaya la posibilidad de que pueda existir desigualdad de género en los centros educativos.

Pero es que “la discriminación de las niñas en la escuela no incide en los niveles de éxito escolar” (Moreno Sánchez, 2006, p. 19). Así se comprueba y se concluye que

las formas de discriminación social no se producen a través de los mismos mecanismos que la discriminación sexual y viceversa –es decir, que las fórmulas mediante las cuales se manifiestan una y otra no son iguales, ya que ambos tipos de discriminación no tienen las mismas causas ni se remiten a los mismos contextos. De hecho, la violencia de género, en tanto que manifestación de la discriminación sexual, del sexismo, el machismo y el patriarcado (Gairín, 2007, p. 9) atraviesa todos los estratos sociales, saltándose variables como la edad, la raza, la clase social o el nivel cultural. Así lo explica Iturbe, al referirse a este terrible hecho, cuando dice que “[l]os casos de violencia no correlacionan de manera significativa con el estatus social, ni con los estudios, ni con las costumbres culturales o religiosas” (Iturbe, 2015, p. 38).

Profundizando en este hallazgo se llega a comprobar que el sexismo sí existe en los centros educativos mixtos y lo hace pasando por encima de la normativa y bajo el velo de lo que, como ya queda explicado en el primer capítulo de esta tesis, se conoce como sexismo sutil. El mismo, implica un “trato diferencial” con “importantes repercusiones en la génesis de la personalidad femenina” (Moreno Sánchez, 2006, p. 19), de modo que “incluso las alumnas más brillantes interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el ámbito público a medida que crecen” (Subirats, 1991; cit. por Moreno Sánchez, 2006, p. 19).

A las conclusiones previas se llega a través de múltiples investigaciones que focalizan distintos aspectos del contexto escolar, incluyendo aspectos mencionados con anterioridad y que van desde el reparto de los puestos de responsabilidad⁷⁷, las

⁷⁷ Tejero González, C. y Fernández Díaz, M. J. (2007). (Des-)Igualdad y dirección escolar. Recuperado desde https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Tejero-Gonzalez/publication/28208770_Des-Igualdad_de_genero_y_direccion_escolar/links/54b01aa20cf220c63ccddd1c.pdf

evaluaciones y expectativas del profesorado, las actitudes⁷⁸ de las y los docentes hacia la igualdad y la aplicación de medidas coeducativas⁷⁹ o el número y tipo de interacciones que estos y estas mantienen con su alumnado (Subirats y Brullet, 1988), hasta el uso del lenguaje (Calero, 1999) o la selección de los contenidos curriculares⁸⁰. De este modo,

...la investigación sobre el sexismo en la educación pone de manifiesto situaciones en las que la desigualdad no sólo afecta al acceso a los estudios, sino a los objetivos y contenidos que se plantean, a los estilos de enseñanza y aprendizaje, a los materiales que se utilizan, al uso del lenguaje, a la utilización de los espacios, a las expectativas sobre el alumnado y a las formas de organización escolar, etc. (Moreno Sánchez, 2000, p. 19).

“Del análisis de las investigaciones desarrolladas, se identifican y se relacionan cinco grandes condiciones para provocar cambios en las escuelas” (Instituto de la Mujer/Red2Red, 2005, pp. 32-33) desde una perspectiva de género. Todas ellas son esenciales en cualquier proceso de transformación de un centro educativo, pero, mientras unas están más relacionadas con el problema de la desigualdad en sí, otras se acercan más a la propia cultura docente y a las resistencias al cambio. Nos referimos a:

⁷⁸ Rebollo Catalán, M. A., García-Pérez, R., Piedra, J. y Vega Caro, L. (2010). Diagnóstico de cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad (2010). Recuperado desde http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_22.pdf

⁷⁹ Rebollo Catalán, M. A., Vega Caro, L. y García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: Conflictos y discursos en el cambio educativo. Recuperado desde <http://revistas.um.es/rie/article/view/112641/135281>

⁸⁰ López-Navajas, A. (2012). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. Recuperado desde http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf

- *Cambios en la propia conciencia de quienes forman parte de la comunidad educativa*, teniendo un papel fundamental los y las docentes, quienes han tomado conciencia sobre su práctica profesional y valorar en qué medida esta se pone al servicio de la transmisión de estereotipos sexistas o de valores coeducativos, especialmente porque “las creencias y actitudes del profesorado constituyen un aspecto clave para los cambios educativos propiciados por la perspectiva de género” (Rebollo, Vega y García Pérez, 2001, p. 313). En cualquier caso, tanto el profesorado como padres, madres y alumnado, “forman parte de una cultura que constituye un entramado de creencias, expectativas, normas y comportamientos” (Santos Guerra, 2006, p. 33), del cual es necesario tomar conciencia para poder transformarlo en algo mejor.
- *Análisis en la proyección y en la producción de la desigualdad*, mediante procesos grupales de reflexión que permitan ejercer la autocrítica y poner de manifiesto las características de las buenas prácticas en igualdad de género.
- *La puesta en práctica de intervenciones* que hagan posible valorar la diferencia respecto de la desigualdad y conocer los distintos niveles de legitimación de esta última en la institución escolar y en otros entornos sociales.
- *La constatación de las contradicciones* que suelen existir entre los ideales que se defienden y los valores que se practican, en relación a cuestiones tanto personales como laborales.
- *La contribución de agentes externos*, quienes pueden servir de gran ayuda en todo este proceso, mediante la facilitación de herramientas y técnicas de análisis de la desigualdad.

Tales circunstancias se toman en consideración hoy día para valorar tanto la mayor o menor presencia de pautas sexistas en las instituciones educativas, como la consecución de los objetivos que a través de distintos planes y proyectos se hayan propuesto para erradicarlas y fomentar, en su lugar, actuaciones coeducativas e igualitarias. Dichas condiciones son objeto de investigación por parte de distintos trabajos académicos. Aquí recogemos solo algunos de los mismos (aquellos que hemos considerado que pueden ser más significativos de cara al desarrollo de nuestra tesis). Estos son:

a. *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre los géneros*, trabajo de Mariano Álvaro, publicado en 1994 a través del Instituto de la Mujer y el Ministerio de Asuntos Sociales. Mediante el mismo, se plantea un “Sistema de Indicadores Sociales de Igualdad entre Géneros basados en trabajos de varios especialistas, con el fin de configurar un conjunto de indicadores que facilite información sobre aspectos generales y básicos de la situación de la mujer española en relación al hombre” (Amelunge, 2006, p. 39). Tales indicadores se construyen en relación a distintas instancias sociales consideradas importantes para su autor. Entre ellas, encontramos, por ejemplo, la *Familia*, el *Mercado laboral* o el *Uso del tiempo*, pero también la *Educación*, con respecto a la cual

...se estudia la igualdad de oportunidades, presentando un modelo teórico para el análisis de la equidad de género [...] que incluye variables de entrada, de proceso y de producto, además de una propuesta de indicadores sociales para medir el rendimiento de las políticas educativas que integren el tema del género (ibid.).

Entre dichas variables, las hay tanto subjetivas, como “variables objetivas de Rendimiento Académico (acceso, título, repeticiones, abandonos y notas)” (Instituto de la Mujer/Red2Red, 2005, p. 45), mediante las que pueden medirse, en relación al alumnado, sus actitudes hacia el aprendizaje, la educación, la educación superior y el mundo del trabajo; sus expectativas hacia los roles masculinos y femeninos o su percepción de la discriminación escolar, entre otras cuestiones. En relación al profesorado, se miden, por ejemplo, sus percepciones con respecto a las diferencias entre los géneros.

b. Mucho más reciente que el trabajo de Álvaro es el proyecto de investigación de excelencia *Teón XXI: Creación de recursos digitales para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela*, subvencionado por la Junta de Andalucía y desarrollado por la Universidad de Sevilla. Dicho proyecto “presenta una línea de investigación orientada a la creación de recursos tecnológicos para la coeducación (Rebollo, García Pérez, Ruiz Pinto y Pérez Curiel, 2009, p. 1063)” y se marca como objetivo “desarrollar recursos virtuales para la difusión y promoción de la Igualdad” (*ibid.*).

Dentro del amplio marco que proporciona este estudio se han desarrollado actuaciones diferentes en relación a diversas áreas. Así, se ha creado “una escala de actitudes [...] que permite medir el grado de predisposición del alumnado hacia la igualdad y la coeducación” (García Pérez *et al.*, 2010, p. 217). También se han analizado las competencias del profesorado para reconocer indicadores de desigualdad en el contexto educativo, concluyendo que los docentes se muestran menos competentes que las docentes en el reconocimiento de la inequidad de género (García Pérez *et al.*, 2011).

c. *La situación actual de la educación para la igualdad en España*, exhaustivo trabajo llevado a cabo por Red2Red Consultores para el Instituto de la Mujer, investiga sobre los conceptos de igualdad de género y sistema educativo y cita una serie de proyectos que se realizan en España entre 1983 y 2013, organizándolos en tres grupos (Red2Red, 2005, p. 28):

- Estudios que se limitan a identificar el problema de la desigualdad de género y sus causas –siendo esta línea de trabajo, según Subirats, la más común entre las investigaciones sociológicas.
- Estudios que proponen soluciones o fórmulas de intervención, en cuyo caso las evidencias recopiladas o los resultados obtenidos constituyen el punto de partida del diseño de metodologías y recursos que permiten apoyar una práctica educativa promotora de la igualdad de género (siendo este, precisamente, el grupo de investigaciones donde aspiramos que se sitúe la nuestra).
- Estudios que identifican las transformaciones llevadas a cabo en las instituciones escolares después de la implementación de las medidas concretas que se hayan elegido para promover la igualdad de género, de forma que puedan valorar y medir los cambios experimentados con la intención de generar nuevos saberes pedagógicos y modelos de buenas prácticas docentes y de centro.

La tarea de revisión de estos tres grupos de investigaciones (*ibid.*, pp. 29-31) arroja dos ideas principales. Por un lado, “no existen fórmulas-tipo de cambio que puedan ser aplicadas de forma inmediata y con vocación universal” (*ibid.*, 26), conclusión a la cual también se llega en otros trabajos de los que hablaremos más

adelante. Y, por otro lado, se aprecia “por parte de los sistemas educativos una relación de las resistencias sexistas a favor de emprender transformaciones estructurales” (*ibid.*, p. 31). Además, se valora especialmente a las mujeres como “agentes dinamizadores y articuladores de este proceso de cambio” (*ibid.*).

Dichas conclusiones invitan a llevar a cabo en los centros escolares dos tipos de actuaciones que desde aquí organizamos en dos planos: uno individual o personal y otro, colegiado (*ibid.*, p. 33).

A nivel personal e individual son necesarias:

- La toma de conciencia sobre la igualdad y desigualdad de género en relación a las creencias individuales y a las propias prácticas educativas; la reflexión en torno a las mismas y la modificación de los esquemas de pensamiento y actuación del profesorado. Efectivamente, “[l]a institución escolar debe revisar sus pautas sexistas” (Santos Guerra, 2006, p. 9) si su intención es trabajar en favor de la coeducación.
- La constatación de que se producen contradicciones entre lo que se cree, se dice y se hace, es decir, entre los discursos y las prácticas docentes. De este modo, como argumenta Santos Guerra, “[r]esulta imprescindible el espíritu crítico que nos permite desentrañar los significados que están ocultos en la historia, en la cultura y en las organizaciones” (*ibid.*).

Mientras tanto, a nivel colegiado, hay que llevar a cabo:

- La reflexión colectiva y el análisis de las manifestaciones de la desigualdad, tanto en las formas en que se proyectan y se producen como en las formas en

que se reciben y procesan. Solo así la escuela puede llegar a ser una institución que aprende educando.

- La puesta en práctica y evaluación de actuaciones dirigidas a reconocer las diferencias de género, valorarlas y deslegitimar la desigualdad que generan.
- La intervención de agentes externos que puedan actuar como expertos a lo largo de todo este proceso.

Dejando a un lado estas investigaciones y continuando con otras, retomamos nuestro hilo argumental para admitir que, ciertamente, “[p]rofeoras, profesores y personas educadoras en general son un referente para el alumnado en su manera de hablar, relacionarse, escuchar, aprender, seleccionar los contenidos” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 54), de modo que constituyen una pieza clave en la educación de niños y niñas.

En *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Bonal revisa el conjunto de las investigaciones de ámbito internacional en relación al tratamiento del género a nivel educativo (Bonal, 1997, pp. 17-24) y las sitúa a lo largo de la década de los años ochenta y principios de los noventa. Aunque esta importante tarea quede ubicada a finales del siglo pasado, su estructuración sigue estando vigente, puesto que agrupa los textos examinados en tres ámbitos que siguen siendo fundamentales en el marco de las instituciones educativas: *el currículo explícito*, *el currículo oculto* y *la presencia y posición de las mujeres en el sistema educativo*.

Sobre estos tres bloques y las investigaciones relacionadas con los mismos, vamos a hacer ciertas aclaraciones, pero, antes, es pertinente que recordemos que el vocablo *currículo* puede emplearse con distintas acepciones. Así, en la clasificación de Bonal figuran la idea de currículo como concepto equiparable a “currículo oficial” y la acepción de currículo como “término que abarca todo cuanto sucede en la escuela, así

como todas las actitudes, aptitudes, valores, e influencias implícitas y explícitas del contexto que puede afectar a la forma personal de actuar, tanto de los profesores y profesoras como de los alumnos y alumnas en un centro educativo” (*ibid.*).

Teniendo presente tal aclaración, podemos mantener la misma clasificación que emplea el autor catalán para ordenar las investigaciones sobre coeducación, incluyendo además, un espacio dedicado al currículo omitido. De este modo, pueden observarse:

- Investigaciones sobre igualdad de género y educación vinculadas al *currículo reglado o explícito*, el cual abarca todas aquellas actividades y aquellos contenidos que se integran en el quehacer del aula de manera “consciente, intencional y continuada” (Arconada y Leal, 2011, p. 71). Del mismo forman parte “guías curriculares, libros de texto y, en algunos casos, planes de lecciones que esquematizan cuidadosamente las actividades [...]” (Eddy, 2006, p. 168).
- Las investigaciones sobre el *currículo oculto*, que, por oposición a la definición de currículo explícito, encierra todo aquello que se comunica de manera implícita, mediante “normas, valores, sentimientos y actitudes que se transmiten sin aparentemente ser conscientes de ellas; y que tienen una especial relevancia para organizar el uso de los tiempos, espacios y responsabilidades” (Arconada y Leal, 2011, p. 72).
- Las investigaciones que incluyen aquellos estudios vinculados a la *posición de las mujeres en el sistema educativo*, de modo que unos se centran en comprobar en qué medida el impacto del patriarcado ha conducido a las profesionales de la docencia hasta la enseñanza; mientras que otros siguen el rastro de la desigualdad en la jerarquía escolar, ya que, a pesar de la feminización del

magisterio, durante largo tiempo los puestos de responsabilidad de los centros escolares han estado ocupados por hombres.

- Aunque Bonal no incluya el *currículo omitido* en su clasificación, entendemos que después de hablar de currículo explícito y oculto, es pertinente considerar también el *currículo omitido*. Este agrupa todo aquello que deja de incluirse en el currículo explícito, porque no se considera lo suficientemente relevante o porque no se valora como adecuado para ser impartido en la escuela.

Desde un enfoque de género, dentro del *currículo oculto* queda recogida la omisión del contenido que hace referencia a la contribución femenina al desarrollo de los pueblos y el conjunto de actividades conocidas bajo el ideal de las tres C: “casa, cocina y calceta” (Sau, 2000, p. 165). Como sabemos, las mismas constituyen el eje del currículo dirigido a las niñas de la antigua escuela separada, pero conllevan habilidades útiles en el devenir de la vida cotidiana y productos beneficiosos para todas las personas. Su eliminación del currículo escolar las deja fuera del conjunto de saberes que las instituciones escolares han de contemplar de cara a la formación de la ciudadanía a la que atiende y para la cual prepara. Dicha valoración deposita un interés nulo sobre aquellos saberes y habilidades que tradicionalmente han sido atribuidas a las mujeres y gracias a las cuales ha sido posible cubrir aspectos tan básicos de la vida como el cuidado de las personas. De ello se trasluce la desvalorización de los saberes y habilidades que tradicionalmente han sido propios del mundo de las mujeres, lo cual se produce a pesar de que:

[l]as mujeres han sido siempre poseedoras de saber, un saber de vida y para la vida, un saber que se intercambia, se comparte y ayuda a crecer. Las mujeres con su sabiduría han contribuido al progreso de la humanidad. Una sabiduría

que en contadas ocasiones ha coincidido con el saber oficial, pero que en la mayoría de los casos ha circulado al margen (Solsona, 2006, p. 48).

Dentro del currículo oculto también se encuentra el empleo cotidiano y espontáneo del lenguaje, cuya influencia sobre el pensamiento y el desarrollo de la identidad de género se ha puesto de manifiesto en estudios como los de Delamont (1984), Spender y Sarah (1993) o Subirats (1988). Precisamente, “[l]a importancia que tiene el lenguaje en la formación de la identidad social de las personas y en sus actitudes, ha motivado la necesidad de plantear la diferencia del uso del masculino o femenino en la designación de las múltiples profesiones y actividades para las que se venía empleando tradicionalmente el masculino” (Acosta, en MECD, 2008, p. 29). De ahí la importancia de emplear un lenguaje inclusivo, que, por un lado, deje constancia de la presencia de las mujeres, y, por otro, contribuya a formas más igualitarias de concebir el mundo y las relaciones personales y laborales.

Los aspectos tomados en consideración en relación a la escuela mixta desde estos grandes bloques de la investigación científica encuentran reflejo en ciertos ámbitos de observación y evaluación del sexismo en la escuela que el profesorado puede contemplar para emprender una transformación coeducativa en lo referente a su propia práctica y a la idiosincrasia de su centro.

Siguiendo con Bonal (1997), dichos ámbitos son:

- El lenguaje público del centro
- El análisis de los libros de texto y de otros materiales didácticos
- El uso y distribución del espacio del patio

- Las diferencias en el uso del material
- Las manifestaciones de violencia y afectividad
- Las producciones del alumnado
- La interiorización de estereotipos de género en el alumnado

Sin embargo, de cara a la realización del análisis de tales aspectos es importante llevar a cabo un trabajo previo que tiene como destinatarios principales a las y los docentes, quienes desempeñan su labor cotidianamente en los centros escolares, implementando, en primera persona, las actuaciones que conducen, en mayor o menor medida, a los procesos de reproducción y transformación atribuidos a la escuela.

El ejercicio de la docencia va más más allá de las prescripciones que pueda dictar la normativa educativa en vigor en cada momento e incluso llega a determinar en gran medida el conjunto de características propias de las instituciones educativas y de los modelos de escuela. De hecho, a través de la bibliografía consultada (entre otros, Bonal, 1997; Bonal y Tomé, 1997; Bourdieu, 2000; Subirats y Tomé, 2007; Simón, 2010) hemos visto una y otra vez que el profesorado es considerado como uno de los ejes fundamentales del *giro coeducativo* y por ello los procesos formativos llevados a cabo en los centros con la finalidad de avanzar hacia la escuela coeducativa requieren de su implicación. Tanto es así que según Calero “hay un dato que explica que la coeducación no se implante en realidad en los centros educativos y es que muy pocos docentes [...] admiten que exista hoy por hoy sexismo en las aulas”. La autora aclara, además, que la mayor parte del profesorado no valora como un problema la falta de igualdad de género en las escuelas porque sostiene la creencia de que este tipo de discriminación está ya erradicada (Calero, 1999, p. 46).

Más allá de las creencias y consideraciones particulares del cuerpo docente y de cada uno de los miembros de las comunidades educativas, Bonal advierte también, y con gran acierto, que durante mucho tiempo la construcción de la escuela coeducativa ha sido un proyecto que no se ha acometido desde la convicción de que es necesario emprender “una estrategia de cambio de cultural, sino de cambio de prácticas, dando por sentado que el cambio de prácticas conducirá a un cambio en las actitudes del profesorado y del alumnado” (Bonal, 1997, p. 31).

En la misma línea y más recientemente, Fuentes-Guerra, Luque y Freixas afirman que “las prácticas coeducativas en los centros no provocan transformaciones porque han de pasar necesariamente por una reflexión sobre nuestra propia acción como mujeres y docentes” (2007: en red), lo cual se hace extensivo desde aquí también a los hombres. Estas autoras advierten, además, que “no nos hemos preocupado suficientemente en pensar y analizar nuestros modos de ser sujetos docentes sexuados, mujeres y hombres, que a fin de cuentas seremos quienes promovamos la puesta en marcha de esos nuevos modos y enfoques coeducativos” (*ibid.*).

Igualmente importante que esos procesos de autorreflexión, es la “formación de un profesorado sensibilizado, con conocimientos y competencias en el trabajo contra el sexismo”, la cual “constituye un requisito fundamental para que los esfuerzos concretos e individuales se traduzcan en proyectos globales y colectivos” (UNESCO, 2015, pp. 151-152).

Por todos estos motivos y porque “se ha estudiado cómo el profesorado refuerza más o menos explícitamente conductas y actividades adecuadas para cada género, del mismo modo que reprime la aparición de desviaciones” (Bonal, 1997, p. 21), es reseñable la importancia de que los y las docentes tomen conciencia sobre el sexismo y

sus implicaciones no como algo ajeno a sus propias vidas, sino como algo que atraviesa sus propias actuaciones, creencias y valores, tanto en lo personal y lo privado, como en lo público y, justamente en el plano que aquí interesa, en lo laboral.

Ciertamente, “[I]a forma en que la escuela refuerza las definiciones de masculinidad y feminidad se hace patente básicamente a través de la visión y las expectativas del profesorado sobre el comportamiento del alumnado”, además de “a través de la interacción y la organización” (*ibid.*, p. 13). Ello, sin embargo, no se debe a que los y las docentes estén empeñados en ser sexistas de manera consciente, sino a que, a nivel general, han incorporado a sus prácticas profesionales valores androcéntricos resultantes de su propio proceso de socialización, con respecto a los cuales tienen escasa o nula conciencia. Así, proyectan inintencionadamente creencias, estereotipos y roles no igualitarios mediante los que se perpetúa el sexismo desde centros educativos más que por acción expresa, por falta de conciencia sobre el mismo —esto es, por omisión.

A este tipo de transmisión no consciente, junto a otras cosas, se refiere Torres cuando dice que

[e]l currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de la planificación “conspirativa” del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Torres Santomé, 1991; cit. por Moreno Sánchez, 2006, p. 28).

Tales conclusiones han llevado, nuevamente, a un equipo de trabajo del Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona a validar procesos de formación docente que arrancan de una *fase previa de sensibilización* del profesorado, la cual resulta esencial a la luz de las explicaciones anteriores.

El protocolo continúa con otra *fase de investigación-acción*, sustentada sobre la reflexión de estos profesionales sobre su propia práctica y orientada a la necesidad de ponerse en la situación de enfrentarse con las decisiones y comportamientos cotidianos propios, así como a la posibilidad de transformar situaciones que hasta ese momento no han sido objeto de cuestionamiento y crítica algunos.

Manifestado el interés de la institución educativa, bien a través de su equipo directivo o mediante otras vías, de impulsar un proceso de transformación de su centro, el objetivo básico de la fase de sensibilización es “conseguir la toma de conciencia del profesorado sobre la problemática del sexismo en la escuela” (Bonal, 1997, p. 44), puesto que son las y los docentes quienes, “con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten, se constituyen en modelos y vehículos de socialización” (Moreno Sánchez, 2006, p. 19), más o menos próximos a los modelos de escuela segregada, mixta y coeducadora. Precisamente, para medir tal adhesión, se pueden utilizar la escala de Likert (Bonal, en Tomé y Rambla, 2001, p. 113) o la escala de Thurstone, ya que ambas herramientas sirven para construir escalas de actitud social.

Durante la fase de sensibilización, además, “los debates del profesorado sirven a un tiempo para detectar las principales amenazas, obstáculos y dificultades en la aplicación de planes de igualdad en los centros educativos y como contexto para construir un conocimiento conjunto sobre el cambio educativo” (Rebollo, Vega y

García Pérez, 2011, p. 321). Sin embargo, la ideología y las prácticas del profesorado no son la única pieza clave en esta fase de sensibilización y así lo revelan los resultados que se desprenden de la implementación de la metodología diseñada desde el ICE. De este modo, cobran una extraordinaria importancia “las percepciones del alumnado, las formas en que recibe los mensajes educativos y la interacción entre los dos grupos sexuales” (Bonal, en Tomé y Rambla, 2001, p. 94).

En el desarrollo de esta fase de sensibilización se cuenta con la intervención de agentes externos especializados en el tratamiento y el fomento de la igualdad de género en los centros educativos. Estas personas expertas mantienen reuniones quincenales con un equipo de representantes del claustro que vienen a constituir un equipo de trabajo. Bonal señala a los representantes de los ciclos de “preescolar y ciclo inicial”, “ciclo medio” y “ciclo superior” (*ibid.*, p. 45), pero esta terminología se ha quedado obsoleta en el contexto español por estar referida a un tipo de organización de centro (los ciclos) que no está en vigor el territorio nacional, así que, en su lugar, ahora contamos con niveles, constituidos por el conjunto de grupos y profesionales que desempeñan su labor en un mismo curso (en centros de una sola línea) o en cursos paralelos (en centros de más de una línea).

En el transcurso de tales reuniones, el o los agentes externos también facilitan al grupo docente asesoramiento metodológico e instrumentos y técnicas de observación y análisis para que sea el propio claustro quien ponga en funcionamiento tales elementos, puesto que, como ya sabemos, “[l]a implicación directa del profesorado en la investigación es el mejor instrumento de sensibilización” (*ibid.*, p. 44). En el seno de este grupo de trabajo se toman decisiones respecto a las muestras que van a ser

estudiadas y se elaboran informes de investigación. En paralelo, grupo de trabajo y claustro ejecutan la investigación.

Los miembros de ese equipo central de trabajo transmiten al resto de los componentes de sus ciclos (que actualmente podrían ser sus niveles) la información compartida, los acuerdos y compromisos asumidos y los hallazgos alcanzados, todo lo cual llega finalmente al claustro, donde se ponen en común los resultados.

De este modo, se lleva a cabo un proceso inductivo y deductivo, de arriba abajo y de abajo arriba, en el cual intervienen la totalidad del equipo docente y que sirve para sentar las bases de la siguiente fase de trabajo, la de investigación-acción.

La fase de investigación-acción comienza cuando el profesorado ya ha alcanzado cierto grado de sensibilización y conocimiento sobre las manifestaciones sexistas. Entonces, está preparado para priorizar las áreas de intervención sobre las cuales quiere “concentrar los esfuerzos de investigación y reflexión” (*ibid.*, p. 47). Así, se empieza por delimitar el problema que se pretende subsanar y se definen las hipótesis de trabajo en torno al mismo, junto a las estrategias de contrastación que van a emplearse.

El análisis de los resultados obtenidos de la experimentación llevada a cabo permite validar o rechazar las hipótesis previas, reflexionar sobre las conclusiones obtenidas y establecer propuestas de actuación a través de objetivos claros y asumibles.

Los agentes externos evalúan todo el proceso y los logros alcanzados, de modo que el ciclo completo, desde la definición del problema y las hipótesis hasta la evaluación, puede volver a ser emprendido (Cuadro 4).

Cuadro 4

Proyectos de formación docente destinados a la transformación de los centros escolares desde una perspectiva coeducativa: Fases

Fase de sensibilización	Agentes externos	↔	Representantes de Ciclos	↔	Ciclos	↔	Claustro
Fase de investigación-acción	1.		Concreción del problema				
	2.		Definición de hipótesis				
	3.		Experimentación				
	4.		Análisis de resultados				
	5.		Propuestas de actuación				
	6.		Evaluación				
Elaboración propia							

La aplicación de las anteriores fases de trabajo en los centros educativos ha dado lugar a la definición de las siguientes estrategias metodológicas:

- *Autoanálisis sobre los ámbitos posibles de intervención*
- *Priorización de la intervención sobre las causas del problema*
- *Inclusión en las estrategias de acción lo específicamente femenino*
- *Estructuración de las intervenciones por etapas*

(Bonal, en Tomé y Rambla, 2001, p. 112)

Intentando resumir la propuesta del ICE y dar mayor claridad a nuestra exposición, recogemos en el siguiente cuadro (Cuadro 5) parte de la información contenida en los últimos párrafos de manera esquemática:

Cuadro 5

Investigaciones sobre sexismo en el sistema educativo y propuesta de ámbitos de análisis en los centros escolares

Investigaciones	Aspectos mejorables de la escuela mixta	Algunos ámbitos de observación y evaluación del sexismo en la escuela
Investigaciones sobre el currículo explícito	<i>Generización</i> de estudios y profesiones Influencia de los medios de comunicación Expectativas familiares y docentes Material escolar (libros de texto y currículo)	Lenguaje público del centro Análisis de los libros de texto y de otros materiales didácticos
Investigaciones sobre el currículo oculto	Sexismo en el profesorado: expectativas, proyección de estereotipos, lenguaje empleado (adjetivación diferenciada para chicas y chicos, número de interacciones con alumnado de uno y otro sexo, correcciones disciplinarias), valoraciones y recuerdo	Uso y distribución del espacio del patio Diferencias en el uso del material Manifestaciones de violencia y afectividad
Investigaciones sobre la posición de las mujeres en el sistema educativo	Impacto del patriarcado en elecciones profesionales Jerarquía educativa desde la perspectiva de género	Producciones del alumnado Interiorización de estereotipos de género en el alumnado

Elaboración propia

Considerando las opiniones vertidas desde el feminismo respecto a los resultados de las investigaciones sobre “la forma en que las escuelas contribuyen e influyen en los problemas de desigualdad y coeducación, Gloria Arenas (Arenas, 2000, pp. 122-123) enumera los “aspectos de la escuela que más influyen en la construcción del género” y, por tanto, en el fomento del sexismo o, visto desde otra perspectiva, de la equidad de género. Estos aparecen resumidos en el Cuadro 6. Se trata de: la organización de la escuela; la organización y gestión del aula; el currículo; el currículo oculto; las experiencias de aprendizaje del alumnado y la cultura informal de niños y

niñas, las actitudes del profesorado y las actividades que este propone y los patrones de la carrera profesional docente.

Cuadro 6

Aspectos más influyentes en el mantenimiento del sexismo escolar

Organización escolar

Organización y gestión del aula

Currículo explícito y currículo oculto

Experiencias de aprendizaje del alumnado

Lenguaje

Actitudes y actividades docentes

Patrones en la carrera docente

Cultura informal del alumnado

Elaboración propia, a partir de la información contenida en Arenas, 2000

A continuación, desarrollamos estos aspectos, pero vinculándolos con aportaciones procedentes de fuentes bibliográficas que incluyen otras a las propias de Arenas:

a. La organización de la escuela, dentro de la cual se encuentran las actividades dirigidas al alumnado, junto a los agrupamientos y espacios empleados, el modelo del uniforme escolar (que no siempre es común para chicos y chicas), el sesgo sexista del profesorado o la distribución más o menos paritaria de los órganos de gestión y participación en los centros escolares.

En relación a este último aspecto, es necesario considerar la importancia de la participación de las familias en la vida del centro, dado que, “para que el profesorado pueda establecer por dónde empieza a formar y a educar, además de instruir, necesita ganarse el apoyo político de las familias” (Rambla, en Tomé y Rambla, 2001, p. 148),

sin cuyo sostén es muy difícil coeducar (Fundación Mujeres, s. f., p. 6: en red). De este modo, hay que “interpretar la relación familia-escuela como un sistema de acciones recíprocas” (*ibid.*). Pero, si incluso el profesorado tiene dificultades para implementar prácticas coeducativas, cómo pedir y conseguir que las familias modifiquen sus creencias y actuaciones (en caso de que fuera necesario hacerlo) para educar también desde casa en igualdad. La dificultad de tal cuestión exige “que desde las administraciones educativas y los centros escolares surjan experiencias en las que formar a las familias en coeducación” (*ibid.*), siendo la Escuela de Padres y Madres un contexto ideal para llevar a cabo las actuaciones pertinentes.

Por otra parte, los espacios y tiempos propios de la escuela destinados a actividades regulares o de carácter especial también resultan adecuados para fomentar la igualdad de género a través de la participación de la familia. Nos referimos, por ejemplo, a su intervención en el aula (apoyando a la lectura, siendo protagonistas de entrevistas, colaborando en el desarrollo de talleres artísticos, etc.), o a su participación en la comisión de igualdad de género. Pero, también contemplamos las actuaciones educativas propias de las *comunidades de aprendizaje*, sustentadas sobre el concepto de *aprendizaje dialógico*, esto es, “el diálogo igualitario entre toda la comunidad (profesorado, alumnado, familiares, entidades, profesionales de ámbitos educativos y sociales, voluntariado) en un común esfuerzo solidario por lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos” (Elboj y Oliver, 2003, p. 91).

Entre los referentes teóricos sobre los cuales se erigen las *comunidades de aprendizaje* se encuentra la *pedagogía crítica* de Paulo Freire (2003), cuyos ejes centrales son la transformación social y la liberación de los más oprimidos. Así, “[e]l teórico hace especial hincapié en el papel del diálogo y el amor para que el poder

emancipador de la educación pueda ser efectivo” (Ríos, 2015, p. 494). De este modo, dentro del contexto de una comunidad de aprendizaje “aspectos como el encuentro y la relación con la otra persona, la persona de otra cultura, que habla otra lengua, que viene de otra posición social y, como no, que tiene otro sexo, son una fuente de emociones, ternura, afectos, sentimientos que los humanos tejemos en interacción” (Iturbe, 2007, pp. 94-95).

Dentro del marco que proporciona esa pedagogía crítica,

...el aprendizaje dialógico supera y engloba al significativo (aquel que parte de los conocimientos previos del alumnado), al considerar que el primero es más apropiado en el contexto de la sociedad de la información, donde el aprendizaje depende, cada vez más, de todas las interacciones del alumnado y no solo de los mensajes que recibe en el aula, ni solo de sus conocimientos previos (Pandora Mirabilia, 2011, p. 36).

En un sentido amplio, un proyecto educativo como el de las comunidades de aprendizaje tiene

...por objeto la transformación social y cultural de los centros educativos y también de su entorno a través del diálogo con el mayor número de sectores sociales posibles: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), asociaciones, familiares, cooperativas de trabajo, alumnado y ayuntamientos (Pandora Mirabilia, 2011, p. 34).

Como resultado, la organización escolar a la que da lugar la *comunidad de aprendizaje*, no solo se basa en diálogo y la implicación de los diferentes miembros de la comunidad escolar, lo cual favorece el conocimiento mutuo y la superación de los prejuicios, sino también “en la inexistencia de cualquier situación de abuso, en la promoción de la violencia 0 en cualquiera de los espacios de los centros escolares” (Ríos, 2015, p. 504).

“Las metodologías dialógicas, el fomento de la participación, la enseñanza de y en la empatía, etc., no son prácticas espontáneas ni automáticas” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 41), así que es necesario empezar por la convicción de que son necesarias y por el establecimiento de objetivos claros para llegar a obtener beneficios de sus bondades (*ibid.*).

Entre las actuaciones propias de las comunidades de aprendizaje, hay algunas que pueden considerarse especialmente útiles para favorecer la igualdad de género, precisamente porque fomentar la interacción de los y las estudiantes entre sí y con otras personas facilita la superación de prejuicios y estereotipos. Entre las mismas, podemos señalar los *grupos interactivos*, las *tertulias dialógicas literarias*, las *bibliotecas tutorizadas*, las *aulas digitales tutorizadas* y la *formación a familiares* (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Muy brevemente, podemos explicar en qué consisten:

- Los *grupos interactivos* constituyen una estrategia organizativa de aula mediante la cual se constituyen grupos heterogéneos y pequeños (de alrededor de 4 o 5 estudiantes) que “colaboran de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje con la ayuda de personas adultas” (Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 20). Estas personas adultas, integrantes de la comunidad educativa y no necesariamente docentes, también representan perfiles diversos, así que llevan al

aula su diversidad “cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida, de niveles de habilidad, etc.” (*ibid.*). Además, ayudan al profesorado, que no siempre “puede gestionar la diversidad del alumnado en su aula” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 34).

- Las *tertulias dialógicas literarias* son actividades educativas y culturales basadas en la lectura de clásicos de la literatura universal (Flecha García, R., 1997; cit. por Soler, 2007, p. 4). Obviamente, están orientadas a fomentar la lectura, pero desde la multiplicación de los espacios (presenciales o virtuales), tiempos e interacciones personales que se puedan producir en torno a ella. Así, resultan en la mejora de las competencias y habilidades lectoras y escritoras (*ibid.*), pero llegan a transformar el entorno social y las vidas de las personas que en ellas participan (Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 22).
- Las *bibliotecas tutorizadas* y las *aulas digitales tutorizadas* permiten la realización de “actividades de formación que impactan en el rendimiento escolar de las niñas y niños, chicas y chicos” con la ayuda de distintos miembros de la comunidad educativa (Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 22).
- La *formación a familiares*, puesto que, al igual que otras personas, “son agentes activos e imprescindibles para coordinar y proyectar acciones conjuntas en los nichos o contextos de vida significativos del alumnado: el hogar, la comunidad y la escuela” (Iturbe, 2015, p. 34). Para ello, puede abordarse el tema de la coeducación de manera explícita, pero también de formas indirectas a través de las cuales padres, madres y otros miembros de la familia puedan aportar vivencias, opiniones y conocimientos a partir de los cuales puedan cooperar de manera informada en el desarrollo de proyectos coeducativos de centro. Realmente, esta formación permanente supone solo un ámbito de colaboración

familia-escuela. Los otros dos son la gestión del currículo y la colaboración en las aulas y en la gestión del centro escolar, todo lo cual “crea las condiciones favorables para armonizar las actuaciones en las familias y en la escuela (*ibid.*).

Otro de los elementos en relación a la organización de la escuela son los uniformes escolares. Con respecto a los mismos, Inés Dussel advierte que a través de ellos se realizan aprendizajes que “hacen referencia a toda una serie de saberes sociales sobre la identidad y la diferencia” (Dussel, 2005, p. 83), los cuales han tenido “efectos no tan auspiciosos ni democráticos en términos de la cultura política y de los tipos de relaciones sociales y conceptualizaciones del cuerpo que fueron y son autorizados en y por las escuelas” (*ibid.*, p. 82). Superar estas consecuencias implica no hacer un uso del uniforme en tanto que marcador social de los sexos, con prendas distintivas para chicas y para chicos. En la medida en que el lenguaje de nuestro cuerpo es el lenguaje de nuestra identidad social (Bourdieu, 2000, p. 84), falda y pantalón, así como otros elementos de la indumentaria escolar común, constituyen objetos simbólicos que contribuyen a definir y delimitar la auto-imagen y la imagen de quienes los llevan, así como la relación que se establece con el propio cuerpo. Tanto es así que, aludiendo a otras prendas de vestir como los mantos y los velos, Elena Simón las define como “metáforas de la doma y de la modelación de los cuerpos para modelar las voluntades y, no por casualidad, de las mujeres” (Simón, 2010, p. 93).

b. La *organización y gestión del aula*, dentro de la cual es determinante el conjunto de creencias y prejuicios del profesorado, quien va a enfocar el desarrollo de su actividad docente y su relación con el alumnado y el resto de miembros de la comunidad escolar desde estos esquemas. Dicha organización debe fomentar “un ambiente inclusivo en el que se valoren las características femeninas y se respete la

diversidad” (Rodríguez Martínez, 2011, p. 119) mediante el cuidado, entre otros aspectos, de las relaciones entre los sexos, puesto que, cuando no se incide particularmente sobre este aspecto, se puede llegar a “crear un clima de intimidación, humillación u hostilidad” en el cual se discrimina por razón de sexo (*ibid.*).

c. El *currículo*, que como se ha visto fue diferenciado durante muchos años en distintos países para convertirse en currículo único a partir de la década de los años setenta, pero solo desde el modelo del androcentrismo. De este modo, por un lado, los saberes destinados tradicionalmente a las alumnas desaparecen de la escuela y, por otro lado, la presencia y los logros de las mujeres en las distintas materias bien se obvia, bien se reduce a imágenes muy estereotipadas que remiten a épocas pasadas y a ideales androcéntricos y machistas –lo cual conduce a Alleen Pace Nilson a acuñar la expresión “el culto al delantal” en 1973 (Arenas, 2006, p. 126) –. Así, “es necesario iniciar una revisión de la cultura escolar que reconstruya la cultura femenina, que la introduzca en el currículum y que se plasme en las relaciones personales y profesionales en los centros educativos” (Moreno Sánchez, 2006, p. 29).

d. El *currículo oculto* y su influencia en la educación de las niñas han sido objeto de estudio del feminismo, dando lugar a la identificación de “un código social para el comportamiento de los niños y las niñas” (Arenas, 2000, p. 193). El mismo se manifiesta a través de la selección por parte del profesorado de formas de comunicación diferentes en la interacción con alumnas y alumnos (por ejemplo, a través léxico seleccionado y del tono empleado), motivo por el cual el sexismo se manifiesta en las aulas de modo que “la actividad docente lleva a niñas y niños a aprender que existen dos esferas distintas [...]; que hay actitudes, sueños, ocupaciones, expectativas adecuadas a cada uno de los sexos y que no son intercambiables” (Calero, 1999, p. 62).

Así, en la escuela se emplean códigos comunicativos que transmiten estereotipos y expectativas (académicas, vocacionales, normativas o relacionadas con el cuidado del físico) que inciden sobre la conducta de unas y otros, de modo que el alumnado termina modelando su comportamiento a partir del contenido explícito e implícito de los mensajes recibidos en función del concepto de feminidad y masculinidad del contexto al que pertenece.

e. Las *experiencias de aprendizaje del alumnado*, con respecto a las cuales Arenas señala que “[a] los niños y niñas se les pueden ofrecer los mismos contenidos y actividades en las clases, pero su experiencia puede ser diferente” (Arenas, 2000, p. 126). Entre las mismas, destaca las que surgen del contacto y la exposición a los libros de texto, a los cuales considera soportes de larga duración y contenido verbo-icónico. Con respecto a ellos advierte que

...los textos escolares, además de su contenido explícito (matemáticas, lengua, sociales, etc.) con la didáctica propia de cada materia, transmiten parte de una cultura. Describen un tipo de realidad social, unas formas de organizarse, unos valores, unas maneras de expresar las emociones, unas normas, unos modelos de vida, etc.) (ibid., p. 127).

En relación a las experiencias del alumnado, la autora destaca, además, la gran importancia del lenguaje, al cual considera un aspecto central en el funcionamiento del aula y del centro educativo, en general. La investigación revela, sin embargo, “una menor sensibilización del profesorado” en lo referido al empleo de fórmulas inclusivas y no sexistas (Rebollo, García Pérez, Piedra y Vega, 2010, p. 542). Posiblemente por

ello, Gloria Arenas reclame usos lingüísticos no sexistas que queden reflejados tanto en el discurso normativo como en el lenguaje espontáneo de aula. La extensión de tales usos requiere un trabajo sistemático, puesto que “[e]ducación en un lenguaje no sexista es una labor delicada, difícil, que quiere constancia, convencimiento y perseverancia” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 79).

Además de llamar la atención sobre el uso del lenguaje o de determinados materiales, vamos a hacerlo también sobre el empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación por parte de niñas y, especialmente, de mujeres, no solo por las posibilidades de acceso a la información y a otras personas que ofrece, sino también por las “oportunidades de expansión de sus proyectos y de intervención más activa en propuestas de cambio social, político o cultural” (Gairín, en Essomba, 2007, p. 15).

f. La *cultura informal de niñas y niños*, la cual refleja el proceso de socialización y aprendizaje que se desarrolla en interacción mutua. Respecto a tales procesos, Subirats y Tomé afirman que “existe una mayor presión social sobre los chicos para que acepten el modelo de masculinidad dominante que sobre las chicas en relación al género femenino” (Subirats y Tomé, 2007, p. 62). De este modo, las argumentaciones de ambas autoras dejan entrever el mayor espacio de maniobra del cual disponen las chicas al aspirar al modelo tradicional masculino y al actuar según sus valores, opción de la que no disponen los chicos, puesto que “los modelos de comportamiento que van simbólicamente unidos a posiciones dominadas menos valoradas son más fáciles de rechazar, discutir, evaluar y modificar” (*ibid.*). Ambas explican que “ese énfasis queda reflejado también en la educación y en muchos de los hábitos y prácticas de la escuela mixta” (*ibid.*), pero de igual forma están presentes en otros contextos, así que quedamos

expuestos a los mismos a través del contacto con la familia, los medios de comunicación y otros entornos sociales más o menos amplios o restringidos.

g. Las actitudes y actividades docentes, a la luz de investigaciones como las de Subirats y Brullet (1988) y Woods y Hammersley (1993 y 1995), entre otras, son distintas en función del sexo del alumnado. Por ello, la cantidad y la calidad de las interacciones verbales mantenidas entre docentes y alumnos, son más numerosas que las mantenidas entre los primeros y las alumnas.

h. Los patrones de la carrera docente, que no pueden sustraerse del entorno social en el que la escuela se ubica y al cual sirve, de modo que su profesorado no deja de representar los estereotipos propios del sistema de género a través de “sus formas de hablar, de organizar, de tratar y de establecer la conducta social en la escuela” (Arenas, 2000, p. 196). Más aún, la simple presencia de mujeres profesionales en el sistema educativo influye sobre el alumnado, puesto que, tal y como los datos revelan, “las políticas que fomentan un cuerpo docente con una representación equilibrada de ambos sexos tienen efectos positivos en el acceso a la escolaridad y la finalización de los estudios, especialmente, entre las niñas y las jóvenes” (UNESCO, 2012, p. 99).

En relación al ejercicio profesional del profesorado, su formación y capacitación en el aula se erigen como pilares fundamentales de su actividad laboral por el importante efecto mediador que ejerce en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, precisamente, la “formación inicial de quienes se van a dedicar a la docencia debería dedicar un espacio para la reflexión sobre las mujeres, su cultura y su papel en la ciencia y la historia” (Moreno Sánchez, 2006, p. 27), así como incluir medidas para favorecer “la concienciación y capacitación de los y las profesionales encargados de formar al futuro profesorado de los centros” (Martínez Herranz y Pérez Grande, 2014, p. 139).

Desde una perspectiva más amplia, Jiménez Cortés argumenta que la formación del profesorado

...ha de transitar, necesariamente, por el reconocimiento del modo en que, las opiniones políticas, creencias religiosas, roles y representaciones de género, el concepto de uno mismo/a, los valores o las perspectivas educativas, reciben el influjo de la cultura. Así como también, percibir el carácter de las situaciones concretas, el momento actual que vive la persona, el estado emocional, las tensiones del contexto y las circunstancias que lo envuelven y, cómo esto, incide en las propias conductas (Jiménez Cortés, 2012b, p. 240).

Según esta última autora, la incorporación de aspectos técnicos, junto “dimensiones culturales e identitarias, emocionales, cognitivas y conductuales” (*ibid.*) posibilitan una formación docente integral dentro de la cual puede encajar perfectamente el *coaching* educativo, ya que sus usos, “dadas las necesidades sociales, educativas y políticas actuales, ofrecen aportaciones que incrementan su valor para la formación del profesorado” (*ibid.*), al implicar “nuevos procedimientos de acceso al conocimiento y acceso de competencias personales” (Malagón, 2011, p. 56) mediante los cuales se “persigue lograr mejores ajustes entre los sujetos y la dinámica de cambios de la sociedad en la que viven” (*ibid.*, 55).

El *coaching*, en términos generales, es una disciplina pragmática, en cuya base se sitúan la información y el uso de estrategias comunicativas. Su alto grado de adaptación y diversificación le ha permitido entrar en el ámbito educativo, dando lugar al ya referido *coaching* educativo y al *coaching* académico, siendo el ámbito de este

último más restringido que el del primero por estar orientado específicamente al rendimiento escolar. En cualquier caso, todo *coaching* es educativo, “en el sentido de que su misión es contribuir eficazmente al logro de objetivos, mediante el desarrollo autodirigido de diversas competencias personales o grupales” (*ibid.*, 60), bien sea en contextos educativos formales, no-formales o informales.

En relación al género, se considera que el *coaching* “se muestra como una potente herramienta para indagar en los estereotipos de género que resultan coartadores de actuaciones en el ámbito educativo” (Jiménez Cortés, 2012a, p. 110), de modo que, en tanto que herramienta educativa, puede ser eficaz en la producción de “cambios y transformaciones de la conciencia de género” (*ibid.*). Tanto es así que el *coaching* “incide en las concepciones, en las percepciones sobre la realidad, influye en las creencias e impacta sobre la conciencia” (Jiménez Cortés, 2012a, p. 109). Justo lo que se necesita para remover los posos del sesgo sexista.

Respecto al conjunto de los elementos referidos en las últimas páginas, considerados por Arenas como los aspectos más influyentes en el mantenimiento del sexismo escolar, así como respecto a las medidas que hemos propuesto como vías mediante las cuales contrarrestarlos y erradicarlos, presentamos ahora, a modo de resumen, la Figura 2:



Figura 2. Causas del sexismo escolar y medidas para superarlo

Adoptando una perspectiva distinta a la de Gloria Arenas, desde *Género y currículo* (2006) Subirats identifica una serie de dimensiones básicas de intervención en la construcción de escuelas coeducativas. Dichas dimensiones o categorías son:

- La *normativa*, que ha de promover la igualdad de género de forma explícita y dejar sin cobertura legal aquellas actuaciones que sean sexistas.
- El *acceso* de las alumnas al sistema educativo y su *distribución* equitativa y paritaria con respecto a los alumnos.
- La *estructura de los centros educativos*, que han de ser mixtos para ser coeducativos y en los cuales el uso de los *espacios* debe ser igualitario.
- La *estructura curricular*, en lo referente a las disposiciones legales que la determinan y a los contenidos que alberga.
- Los *libros de texto*, dentro de los cuales las figuras femeninas y su contribución pueden estar presentes o ausentes y que, en cualquier caso,

funcionan como “un canal de transmisión de la cultura, de una cosmovisión concreta, de una imagen de lo masculino y de lo femenino” (Calero, 1999, p. 51).

- El *currículum oculto*, sobre todo en lo tocante a las actitudes de profesores y profesoras, quienes “no son conscientes de la diferencias que establecen en su relación de trabajo diario con los niños y las niñas” (Rodríguez Martínez, 201, p. 79).
- Al *uso sexista o no sexista del lenguaje*, tanto en el discurso oral como en el escrito, de forma que la escuela y quienes la hacen posible cada día se conviertan en referente educativo y modelo lingüístico, en “ejemplo de un lenguaje no sexista, equitativo y basado en el respeto” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 83).
- *Actividades lúdicas y deportivas*, de carácter escolar o extraescolar, mediante cuya selección pueden acrecentarse o difuminarse las barreras de género. Dichas actividades, vinculadas a “productos culturales de ocio, entretenimiento y diversión, como revistas, videojuegos, literatura gráfica, películas, series, etc.” (Simón, 2010, p. 117) entran a formar parte de la *coeducación lúdica* y “ligados a las modas y el consumo, enseñan y educan sentimientos, actitudes, gustos, deseos, necesidades y alimentan estereotipos, roles y quimeras de género” (*ibid.*). De ahí la importancia de que los medios de comunicación actúen con ética profesional y practiquen la *coeducación mediática* (*ibid.*, p. 116).
- La *capacitación y la formación profesional*, que ha de incluir la promoción y el fomento de la igualdad de género.

- La *paridad* del profesorado en la ocupación de puestos de responsabilidad, el reparto de tareas o distribución por niveles, puesto que las estructuras sociales tienen el poder de reflejar y a su vez ser reflejadas por las creencias sociales. así, las concepciones de una sociedad igualitaria va a proyectar el papel y las experiencias de todos sus miembros, mujeres o varones.

Consideradas las críticas hechas a la escuela mixta a la luz de la investigación académica, Subirats y Tomé entienden que para superar sus limitaciones “los retos de la coeducación en nuestro país” (Subirats y Tomé, 2007, pp. 70-71) han de apostar por:

- a. Apoyar la *incorporación de las alumnas* de todos los niveles a las ramas académicas y profesionales mejor valoradas, que han sido tradicionalmente las técnicas.
- b. *Incorporar al modelo educativo* contenidos que reflejen la cultura que ha estado tradicionalmente en manos de las mujeres –especialmente, lo relacionado con el fomento de las relaciones personales y el cuidado y la conservación de la vida⁸¹, además de con la erradicación de la violencia.

En relación a este aspecto, hay que señalar también la importancia de “incorporar una nueva forma de ver y una nueva forma de leer el conocimiento científico que implica en sí misma una revisión del conocimiento elaborado por varones y centrado en la experiencia masculina” (Rodríguez Martínez, 2011, p. 70).

- a. Situar las *actitudes y valores genéricos positivos* demandados a y ejercidos por las alumnas en el centro de las dinámicas escolares, de modo que sean revalorizadas la cooperación, el esfuerzo y el cuidado.

⁸¹ Estos elementos a los que hacen referencia Subirats y Tomé son los ejes sobre los cuales se constituye lo que se ha dado en llamar hoy *educación humanitaria*. Recuperado el 16/11/16 en <http://faada.org/educacion-humanitaria/>

- b. Mostrar a los alumnos varones *otros modos de vivir su masculinidad*, de modo que se les libere de la imposibilidad de acceder a sus emociones y sentimientos y de la obligación de “adoptar formas de violencia, de competitividad y de riesgo como modo de ser y de expresarse.”

Al igual que ocurre con la propuesta de Bonal, Subirats y Tomé también apoyan la construcción de proyectos coeducativos mediante el impulso a procesos formativos docentes colectivos y erigidos sobre el consenso. Las autoras entienden que estos han de comenzar por “hacer que la comunidad educativa se dé cuenta de que el sexismo permanece, que todos y todas solemos incidir en él, así como los textos, el currículo, el uso del espacio, la estructura del poder y todo aquello que conforma el mundo de la educación” (Subirats y Tomé, 2007, p. 78). Las siguientes tareas serían “demostrar que esto es así” y “actuar para cambiarlo” (*ibid.*).

Las fases generales del proceso que recomiendan llevar a cabo en los centros escolares pasan, nuevamente, por la sensibilización docente y luego por la programación detallada de las actuaciones que se implementan, la reflexión y el debate y la introducción de correcciones, es decir, la formación docente, el diagnóstico previo, el plan de acción y la evaluación. A continuación pueden apreciarse los tres momentos de este proceso:

1. *Sensibilización del profesorado – Invitación a la participación – Definición del proyecto – Plan general de trabajo*
2. *Programación detallada – Observación – Debate de resultados parciales – Análisis de la situación – Reflexividad (comprensión de causas) – Presentación de resultados y propuestas de cambio*

3. *Experimentación de los cambios – Análisis de resistencias y disfunciones – Introducción de correcciones – Presentación y generalización de resultados – Debate sobre todo el proceso y propuestas para nuevas acciones, en una lógica de mejora continua.*

(Subirats y Tomé, 2007, p. 78):

Las áreas de intervención propuestas por Subirats y Tomé aparecen recogidas en el Cuadro 7:

Cuadro 7

Dimensiones de intervención en la construcción de escuelas coeducativas

Legislación educativa
Acceso de las alumnas al sistema educativo
Estructura de los centros escolares
Currículo explícito y currículo oculto
Libros de texto
Actividades lúdicas y deportivas
Distribución del profesorado

Elaboración propia

Rodríguez de la Fuente indica que, entre otras medidas (Rodríguez de la Fuente, 2008, p. 99), para promover la igualdad en los centros educativos son destacables las siguientes:

- a. *Dar visibilidad a las diferencias sexuales* y emplearlas como punto de partida en “el reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones que aquellas puedan producir y producen” (*ibid.*) promoviendo las elecciones

libres y el reconocimiento de las diferencias en el transcurso de las interacciones personales y grupales.

- b. *Incluir la perspectiva de género* o transversalidad a todas aquellas actuaciones promovidas desde la escuela.
- c. *Intervenir de manera explícita sobre la desigualdad de género* para favorecer la transformación de los roles tradicionales de género, la construcción de relaciones personales más igualitarias y la conciliación de intereses entre las personas.

La guía dirigida al profesorado *Educando en igualdad* (FETE-UGT/Instituto de la Mujer, 2009) propone siete áreas de trabajo en favor de la coeducación y la erradicación del sexismo en la escuela. Superadas la necesidad de contar con una legislación favorable a la igualdad de género y de permitir el acceso de las niñas a la escuela, que sí forman parte de las propuestas de Subirats y Tomé, las medidas de esta guía recogen algunas comunes a las de estas autoras y, además, incluyen otras nuevas (FETE-UGT/Instituto de la Mujer, 2009, pp. 14-34), que desde aquí comentamos sin ceñirnos exclusivamente a la información proporcionada por la mencionada guía. Antes de pasar a desarrollarlas, presentamos un cuadro-resumen de las mismas (Cuadro 8):

Cuadro 8

Líneas de actuación en la construcción de escuelas coeducativas

Visibilización del currículo oculto

Organización y participación en el centro educativo

Lenguaje no sexista

Revisión de contenidos y materiales didácticos

Educación en relación

Orientación escolar, vivencial y profesional

Escuela espacio de paz

Elaboración propia

1. *La visibilización del currículo oculto*, ya que todavía es difícil encontrar en la escuela referentes femeninos con los cuales las alumnas puedan identificarse, recibir valoraciones objetivas sobre su progreso o participar en condiciones de igualdad respecto a sus compañeros en las actividades del centro.

Los alumnos, por su parte, encuentran dificultades para superar aquellas barreras que les impiden incorporar modelos afectivos, relacionales y emocionales distintos a los tradicionalmente atribuidos al género masculino.

Superar estos obstáculos requiere actuaciones centradas en la *visibilización* de la mujer en las distintas asignaturas o disciplinas académicas, un uso inclusivo y no sexista del lenguaje, la incorporación al currículo de la Educación emocional, la Educación afectivo-sexual, así como la prevención de la Violencia de Género.

En relación a esa necesidad de hacer a las mujeres visibles en los currículos escolares todavía en el siglo XXI, queremos señalar que “en un estudio del año 2000, de 23 libros analizados, solo diez de ellos introducen mujeres como autoras de cuadros o esculturas; cuatro editoriales no contemplan en ningún caso obras de mujeres y solo tres

incorporan obras femeninas en todos los textos analizados” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 112).

Con respecto a la Educación emocional es importante aclarar que se trata de “una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias”, puesto que la escuela tradicionalmente se ha basado en “un aprendizaje centrado en la razón, que no considera las emociones como parte inherente al mismo para conseguir una autonomía personal” (Rodríguez Martínez, 2011, p. 37). Así, la Educación emocional está orientada al desarrollo de competencias emocionales como la “conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar” (Bisquerra, en red⁸²). *Per se*, “es un recurso que puede facilitar la maduración personal del alumnado y a fortalecer las relaciones interpersonales amigables entre y dentro de los sectores de la comunidad educativa” (Acosta, 2008, p. 13). Las actividades planificadas en torno a la Educación emocional deben quedar integradas y ser compatibles con el resto de actividades y estrategias que formen parte del funcionamiento habitual de los centros educativos.

En lo que respecta a la Educación afectivo-sexual, hay que tener claro que persigue “el desarrollo integral de las personas a través de todos los niveles: social, relacional, psicológico y biológico⁸³” (Fundación Mujeres, s. f., p. 4: en red). Desde nuestra condición de seres sexuados a lo largo de toda la vida, “la vivencia de nuestra sexualidad implica nuestra relación con nuestra identidad, nuestro cuerpo, nuestras emociones, nuestros afectos y nuestras relaciones” (*ibid.*). De ahí su importancia en el contexto escolar y en relación a la promoción educativa del principio de igualdad de

⁸² Recuperado desde <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional.html>

⁸³ Recuperado desde <http://www.fundacionmujeres.es/img/Document/15290/documento.pdf>

género, puesto que no solo está enfocada “al bienestar pleno de las personas” y a la “gestión positiva de las relaciones afectivo-sexuales” –gestión que implica “la erradicación de la homofobia y la transfobia (Pandora Mirabilia, 2011, p. 189), sino que también “pone en alza el respeto por los valores humanos básicos: igualdad y equidad entre sexos, corresponsabilidad, comunicación, empatía y respeto hacia la diversidad” (*ibid.*, p. 13). Dichos valores son propios de una *democracia deliberativa*, mediante la cual la escuela, lejos de reproducir estereotipos y prejuicios, puede educar en una “participación política consciente” (Rodríguez Martínez, 2011, p. 33) a través de espacios de debate y consenso, participación y colaboración, en los cuales expresar la identidad y las iniciativas propias. Todo ello genera autonomía, la cual “implica soberanía”, “la emancipación de las servidumbres y dependencias adjudicadas en razón del género” (Simón, 1999, p. 87).

Su incorporación al currículo dentro del tema transversal *Educación para la salud* ya es tenida en cuenta en 1990 por la LOGSE y los decretos a través de los cuales se desarrolla y vuelve a contemplarse su incorporación al currículo de manera específica según lo establecido por la *Ley Orgánica 2/2010 de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo*⁸⁴, con objetivos diferenciados para edades correspondientes a la infancia, la adolescencia y las personas adultas.

2. *La organización y participación en el centro*, puesto que todo educa, incluyendo los espacios de convivencia del contexto escolar, dentro de los cuales quedan proyectadas actitudes, comportamientos y valores relacionados con el género mediante el lenguaje verbal y no verbal empleado, el tipo de actividades realizadas, el uso de los espacios o la distribución de las mujeres en el organigrama del centro.

⁸⁴ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-3514>

Dichos aspectos pueden tomarse en cuenta a través de:

- Su incorporación al Proyecto Educativo de Centro, su Plan de Convivencia y su Propuesta Curricular;
- La práctica de la paridad;
- La presencia y la huella de las mujeres en los espacios del centro y en las comunicaciones oficiales;
- La revisión del currículo y los materiales utilizados en el aula para evitar la propagación de mensajes sexistas y para ofrecer modelos igualitarios;
- La programación de actividades que fomenten la equidad de género de forma específica e incorporando a las mismas representantes de todos los sectores de la comunidad educativa;
- El establecimiento de relaciones de colaboración con instituciones especializadas en igualdad de género y prevención de la violencia machista;
- Y, el empleo de metodologías que faciliten la interacción entre chicos y chicas y la superación de prejuicios entre unos y otras.

3. *La utilización de un lenguaje no sexista* con representación de hombres y mujeres, puesto que el mismo no es solo una herramienta fundamental en la transmisión del currículo, sino que, además, está en la base de todas las relaciones sociales, sirviendo para proyectar estereotipos, valores y normas y para dar cabida a nuevos modelos y formas de relación. Así, la *visibilización* de niñas y mujeres a través del lenguaje refleja la existencia de las mismas y su aportación a la sociedad y proyecta la construcción posible y la construcción de facto de un mundo de hombres y mujeres.

4. *La revisión y el cambio de contenidos curriculares y materiales didácticos*, puesto que su selección y uso implican no solo la manifestación de una ideología

concreta y la delimitación de la perspectiva que tenemos sobre el entorno social, sino también la exposición al alumnado de una concepción particular de la realidad, con la inculcación de actitudes, creencias y valores que ello comporta. De ahí, la importancia de:

- Revisar el contenido de los libros de texto y otros materiales escolares, el cual puede quedar recogido a través del lenguaje escrito, del icónico y del visual.
- Dar visibilidad a las mujeres y a sus logros a través de recursos diversos entre los cuales pueden incluirse biografías de personajes femeninos, libros sobre Historia de las Mujeres, vídeos sobre su producción artística, científica, filosófica, deportiva o política.
- Incorporar la Historia del Feminismo al currículo escolar.
- Incluir en la cotidianeidad de los centros escolares referencias a aquellos saberes y actividades necesarios en la vida diaria que tradicionalmente han estado relacionados con uno y otro sexo, pero sin restringirlos a ningún género.
- Utilizar la web y recurrir a bibliotecas y centros especializados que faciliten el acceso a materiales didácticos que permitan la explotación de contenidos vinculados con las mujeres.
- Implementar metodologías participativas que, como el trabajo cooperativo, faciliten el trabajo en equipo, de modo que el conocimiento mutuo pueda derribar prejuicios y estereotipos. Efectivamente, “el aprendizaje cooperativo contribuye a promover la coeducación, la tolerancia y la integración de todos los alumnos independientemente de su etnia, género, en suma, de la diversidad que pudiera existir en el aula” (López Alacid, 2008, p. 59).

- Tomar conciencia sobre las dificultades que niñas y mujeres han tenido que afrontar a lo largo de la historia solo por su condición sexual y analizar, así, los prejuicios y estereotipos de ideologías causantes de su discriminación.

Todo ello favorece la contribución de la escuela a la construcción de una “ciudadanía incluyente”, dispuesta a superar “limitaciones y ampliar sus horizontes para incorporar la diversidad humana y la diversidad de conocimientos, trabajos, experiencias” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 110).

5. *La educación en relación*, a través de la construcción de un clima de buena convivencia que permita superar las diferencias sexuales y de género y se centre en el valor de cada persona y sus posibilidades de desarrollo, lejos de las limitaciones impuestas por los estereotipos tradicionales. Esto supone “[c]onvertir las aulas en espacios de intercambio y de creación de significados, espacios de igualdad” (Rodríguez Martínez, 2011, p. 100). Para ello es necesario un trabajo específico centrado en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas mediante las cuales se aprenda a convivir democráticamente. Estas competencias

...incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática (Comunidades Europeas, 2007, p. 9).

Ambos tipos de competencias “contribuyen a la mejora del progreso económico y social, la calidad de vida y el desarrollo humano” (Núñez y Romero, 2014, p. 56), siendo según la visión europea sus elementos fundamentales los siguientes:

- Comunicación y negociación constructiva en entornos diversos; empatía, confianza y tolerancia; expresión emocional positiva y tolerancia a la frustración y gestión del estrés, para las competencias sociales.
- E interacción eficaz en el ámbito público; habilidades creativas, críticas y reflexivas e interés por resolver problemas ajenos, para las competencias cívicas (*ibid.*, 57).

Con respecto a la competencia social, además, entre otras cosas, se subraya la importancia de “conocer “la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres” (*ibid.*). Según García Raga y López Martín (2011, p. 542), las competencias interpersonales y ciudadanas suponen:

- *Saber participar*, para lo cual es necesaria la implicación del alumnado en la vida del centro a través de su “participación en las aulas, en los consejos escolares en la gestión de conflictos, en la vida organizativa del centro, en las asambleas y tutorías...” (*ibid.*, pp. 542-543).
- *Saber cooperar* en un entorno como el escolar, que de por sí es heterogéneo y que requiere habitualmente como mínimo de la ayuda mutua entre los y las participantes en el proceso educativo. Ciertamente, si se trata de potenciar la solidaridad y el respeto mutuo, tiene poco o ningún sentido llevar a la práctica propuestas que fomenten la competitividad y la rivalidad entre estudiantes, en general, o entre chicas y chicos, en particular. De ahí la importancia de fomentar “principios e igualdad, preocupación, tolerancia y empatía por los sentimientos

de los demás” (Schulman, 2002; cit. por Cowie y Fernández, 2006, p. 594), para lo cual es conveniente el fomento de la Ayuda entre Iguales o *Peer Support*, “método que puede jugar un importante papel en el desarrollo de estos valores y en el desafío de la violencia escolar” (*ibid.*).

Entre los tipos de Ayuda entre Iguales encontramos la Mediación y Resolución de conflictos, proceso estructurado de carácter cooperativo cuyo objetivo es “enseñar a gestionar los conflictos interpersonales de manera democrática” (García Raga y López Martín, 2011, p. 541), para lo cual se forma a aquel alumnado que voluntariamente quiere implicarse en este tipo de actuaciones, considerando siempre “los conflictos como una oportunidad educativa” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 166) que puede ayudarnos a sacar a la luz diferentes puntos de vista y a encontrar soluciones más o menos creativas desde el consenso. Así, “[u]na de las virtudes de la mediación es que promueve actitudes de apertura hacia otras maneras de ver y entender la vida” al “promover caminos de encuentro y entendimiento desde la cooperación y el respeto” (Castellano, 2012, p. 114), lo cual resulta especialmente conveniente cuando de lo que se trata es de fomentar la igualdad, en general, y la igualdad de género, en particular.

Más allá de este y otros tipos de colaboración, Ortega y Fernández destacan la “cooperación como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje” (Ortega y Fernández, 1998, p. 89-90), puesto que, “cuando se emplean técnicas de trabajo cooperativo” (Johnson y Johnson, R. T. y Holubec, 1999, p. 14; cit. por García Raga y López Martín, 2011, p. 545), las alumnas y “los alumnos practican conductas «prosociales» y aprenden a ver situaciones desde otras perspectivas diferentes a las suyas, fomentándose la comunicación, de ahí su vinculación con la mejora de la convivencia” (*ibid.*).

- *Ser responsables*, siendo la responsabilidad una cualidad y una capacidad que hay que asumir a través de la participación, la colaboración y la cooperación, de modo que esta competencia está estrechamente vinculada a las mencionadas anteriormente.
- *Ser tolerantes*, adquiriendo la tolerancia y el respeto a los demás y a sus diferencias un papel central en la convivencia pacífica.
- *Disponer de habilidades sociales*, que han de ser aprendidas para desenvolverse en contextos plurales, como son la escuela y la sociedad, movilizando competencias que permitan a todos los miembros de la comunidad educativa “enfrentarse a los conflictos interpersonales cotidianos de una manera democrática y pacífica, sin abandonarse a comportamientos violentos” (García Raga y López Martín, 2011, p. 548). Así lo explicita, además, la LOMCE, que “considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2016 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” (LOMCE⁸⁵, Texto consolidado, 2013, p. 9). La adquisición de estas competencias sociales y cívicas ha de incluirse, según la ley referenciada, “en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, de modo que se potencie “a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador” (*ibid.*).
- *Ser solidarios*, puesto que la solidaridad es un valor y “una competencia fundamental para el aprendizaje de la convivencia en una sociedad democrática” (García Raga y López Martín, 2011, p. 549), que, junto a otros sentimientos pro-

⁸⁵ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

sociales como el “altruismo, compasión o conductas de ayuda, son un factor integrante de las competencias interpersonales y cívicas marcas por la actual normativa educativa” (Marina y Bernabéu, 2007, pp. 98-111). En cualquier caso, superados los estrictos límites legales, “educar es desarrollar el sentido de solidaridad especialmente hacia los individuos que se encuentran inmersos en situaciones más desfavorables, hacia las personas y los colectivos más vulnerables a la exclusión y la marginalidad” (Zabala y Arnau, 2007, p. 92)

- *Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales*, para lo cual es importante considerar el conflicto como una oportunidad educativa que, más allá de sanciones, requiere de la puesta en práctica de habilidades sociales construidas sobre el diálogo y la paz. Ya se ha hecho referencia a la mediación como estrategia de gestión de los conflictos en los centros educativos. Con respecto a la misma, Boqué opina que la mediación supone

...un pequeño empujón hacia la anhelada cohesión social, puesto que, al incluir a los distintos participantes en un conflicto, promueve la comprensividad; al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad; y al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática (Boqué, 2003, p. 10).

El desarrollo de todas estas competencias sociales y cívicas hacen viable la “construcción de la convivencia escolar [...] para la configuración de lo social, ya que si convertimos los centros en espacios de convivencia, seremos capaces de establecer las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades vertebradoras y cohesionadas” (López Martín y García Raga, 2006, p. 89). Todo ello

implica ubicar las relaciones humanas en el centro de las actuaciones que tienen lugar en el aula, lo cual ha sido siempre “parte central de las propuestas coeducativas que nacen del feminismo y otras corrientes de pedagogía crítica” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 32). Dentro de dichas propuestas, se incluyen metodologías alternativas de aprendizaje, el establecimiento de nuevas formas de participación y organización del centro educativo y el cuestionamiento de las relaciones basadas en el autoritarismo, con la consecuente propuesta de otras formas de autoridad, puesto que

[l]a educación, o es relación de autoridad o no es educación (puede ser instrucción, enseñanza, adoctrinamiento sin que haya aprendizaje), porque el acto de educar es un nacimiento que solo se produce si hay una conjunción del deseo de enseñar y el deseo de aprender, es decir, si se ejerce y se reconoce la autoridad (Montoya, M., en Piusi y Mañeru, 2006, p. 111; cit. por Pandora Mirabilia, 2011, p. 35).

6. La *orientación escolar, vivencial y profesional*, entendida como “un proceso continuo [...], que tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades del alumnado, en relación con las distintas opciones formativas, profesionales y vivenciales” (VV. AA⁸⁶, 2007, p. 29). En efecto,

[e]l trabajo de orientación requiere tener en cuenta que trabajamos con chicos y chicas y que las circunstancias sociales, personales, familiares con las que se van a tener que enfrentar unas y otros son diferentes. Es tarea del profesorado dar a conocer lo que hombres y mujeres aportan para hacer este mundo y

⁸⁶ Recuperado desde <http://www.educandoenigualdad.com/portfolio/educando-en-igualdad/>

ayudar a dar un significado libre a las opciones que cada cual elija (Blaya, 2008, p. 3).

De este modo,

...orientar a chicos y chicas hacia un proyecto de vida va más allá de aconsejarles con respecto a la elección de una profesión. Requiere identificar aquellos elementos que van a influir en sus elecciones y es necesario que sean conscientes de ellos para poder elegir "de verdad" y no dejarse "arrastrar por la corriente" (ibid., pp. 2-3).

La orientación debe abarcar todos los niveles y etapas educativas e iniciarse en los primeros cursos de la escolaridad. Entre sus objetivos debe estar la formación integral del alumnado, incluyendo capacidades afectivas y emocionales, de cuidado y relación con su entorno social, que ayuden a cada cual a proyectar el modelo de vida deseado. Para ello, es importante:

- Exponer al alumnado a modelos de hombre y mujer no tradicionales, de modo que puedan imaginarse a sí mismos en el desempeño de profesiones y actividades libres de estereotipos de género.
- Proponer y conseguir la participación en todo tipo de actividades.
- Valorar la importancia y utilidad que cobran las labores domésticas y las tareas de cuidado de sí mismos y de otras personas en el marco de la vida cotidiana, reconociendo el esfuerzo que supone realizar estas tareas y asumiendo, así, el

ejercicio de la *corresponsabilidad*. Este último concepto es un aporte de la economía feminista y hace referencia a la “reorganización del reparto de cargas y responsabilidades en el ámbito familiar y doméstico, así como una revalorización social de los cuidados de las personas” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 151). “En este sentido, resulta prioritario romper ciertos estereotipos y expectativas sociales de género vinculados al ámbito privado y a las tareas del cuidado” (García Pérez *et al.*, 2010, p. 230).

- Aprender a organizarse en el tiempo y valorar el tiempo de los demás.

7. *Centro escolar como espacio de paz*, orientado a prevenir la violencia de género y a fomentar la educación para la paz. Como sabemos, junto a la familia y la escuela, el centro educativo es una de las instituciones encargadas de la socialización de niñas y niños y el contexto en el cual, generalmente, las y los estudiantes entran en contacto por primera vez con grupos amplios de personas de orígenes, costumbres y valores diferentes a los propios. La intervención socioeducativa debe aprovechar tal circunstancia para sentar las bases de una convivencia pacífica y de una cultura de la *noviolencia*, entendiéndose esta última como “una actitud de vida y forma de resolución de conflictos que está basada en promover la diferencia desde el respeto central a los derechos de la humanidad” (Arconada y Leal, 2011, p. 131), además de como “una forma aprendida de relación” (*ibid.*) que facilita la adquisición de habilidades útiles para la resolución pacífica de conflictos.

Dichas habilidades entroncan con los enfoques pedagógicos centrados en el desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales que facilitan al alumnado su adaptación al entorno (Núñez y Romero, 2014, p. 54).

El *Seminario de Educación para la Paz* sugiere una serie de juegos de distinto tipo para fomentar la paz. Estos son: juegos de presentación, de afirmación, de confianza, cooperativos y de resolución de conflictos (Seminario de Educación para la Paz, 1997; en Arconada y Leal, 2011, pp. 131-132).

En la misma línea, García Pérez aconseja “centrar mayores esfuerzos en la prevención de la violencia de género, educando en competencias relacionales para la resolución pacífica de conflictos y en estrategias para una convivencia en igualdad”, apoyándose en “las bajas puntuaciones en la dimensión relacional, así como las diferencias entre chicos y chicas” (García Pérez *et al.*, 2011, p. 230).

Por eso, es tan importante planificar en la escuela la adquisición habilidades y modelos de actuación que favorezcan la identificación y superación de situaciones de desigualdad y discriminación, la mediación, la resolución de conflictos y el desarrollo de una convivencia pacífica, a través de la relación con el personal adulto del centro y con el grupo de iguales. Tales medidas y actividades deben quedar incluidas en el Plan de Convivencia de cada centro educativo en forma de “propuestas de prevención, detección e intervención para el tratamiento de los problemas de convivencia y de violencia machista”. Además, es importante integrar a través de materias y actividades:

- a. El *cuestionamiento de los estereotipos sexistas* transmitidos desde los medios de comunicación masivos y las redes sociales y presentes también en tebeos, cuentos y otros soportes escritos y destinados al ocio, puesto que, como Simón denuncia, presentan una realidad muy restringida, “[s]exualizada en extremo, sin diversificación, con estigmas y una banalización de los discursos propios de la vida democrática” (Simón, 2010, p. 114). En este aspecto, “[u]no de los retos educativos es la *educación de la*

*mirada*⁸⁷” mediante “el aprendizaje de herramientas para decodificar críticamente los mensajes audiovisuales” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 128), para lo cual es necesario leer críticamente el *contenido* de dichos mensajes y la *forma* que los determina.

- b. *Contenidos curriculares alternativos a los tradicionales*, que permitan al alumnado conocer y valorar capacidades y habilidades tradicionalmente asignadas al otro sexo (empatía, cooperación, afectividad, espacio o cuidados, consideradas propias de las chicas; y asertividad, autonomía o dominio del espacio público, concedidas a los chicos).
- c. El *aprendizaje de estrategias de mediación y resolución de conflictos*, de modo que la capacitación en su uso dentro del contexto escolar permita su transferencia al espacio social por parte del alumnado. En el caso del profesorado, en este sentido, destacamos de nuevo el *coaching* educativo como forma innovadora de *mediación pedagógica* (Gutiérrez y Prieto, 1996) que, a través de la comunicación, apela a “un estilo docente no directivo y enfocado a la *responsabilización* y empoderamiento de los educandos respecto de su propio proceso formativo” (Malagón, 2011, pp. 55-56).

De este modo, según lo visto en los epígrafes anteriores, aquellos ámbitos a través de los cuales promover la construcción de una escuela coeducativa son los que quedan recogidos en la Figura 3:

⁸⁷ La cursiva es de las autoras.



Figura 3. Áreas de trabajo y medidas de apoyo a la coeducación escolar

Revisada toda esta información, vemos que los aspectos fundamentales sobre los cuales hay que promover la igualdad de género en los centros educativos y erradicar el principio opuesto son, según las propuestas anteriores, los que aparecen en el Cuadro 9:

Cuadro 9

Líneas de actuación en la promoción de la igualdad de género en los centros escolares

Subirats, M. (2006). En <i>Género y currículum</i>	Subirats, M. y Tomé, A. (2007). <i>Balones fuera</i>	FETE-UGT/Instituto de la Mujer. (2009). <i>Educando en igualdad. Guía para el profesorado</i>
Normativa	Legislación educativa	<i>Visibilización del currículo oculto</i>
Acceso de las niñas al sistema educativo	Acceso de las alumnas al sistema educativo	Organización y participación en el centro educativo
Estructura del centro escolar	Estructura de los centros escolares	Lenguaje no sexista
Uso del espacio	Currículo explícito y currículo oculto	Revisión de contenidos y materiales didácticos
Currículo explícito	Libros de texto	Educación en relación
Currículo oculto	Actividades lúdicas y deportivas	Orientación escolar, vivencial y profesional
Uso del lenguaje	Distribución del profesorado	Escuela espacio de paz
Actividades lúdicas y deportivas		
Formación y capacitación del profesorado		
Elaboración propia		

4. Hacia una escuela coeducadora: la incorporación de la igualdad de género a los planes y proyectos de los centros escolares

Si la incertidumbre no nos permite conocer el futuro, nos obligará a pensar en lo que dicho futuro debe ser,

Ubaldo NIETO (1931)

La lectura de distintas fuentes nos ha permitido conocer cuáles son aquellos aspectos sobre los cuales hay que incidir para facilitar el paso a una escuela que, más allá del modelo mixto, nos permita acceder a una auténtica coeducación. Estas áreas de intervención están claramente definidas en el trabajo de autores y autoras como los citados anteriormente, quienes, acercándose al contexto escolar y a sus necesidades, hacen propuestas accesibles y adaptables a la realidad y a las necesidades de centros educativos con perfiles diversos.

A pesar de las diferencias existentes entre tales centros escolares, la legislación educativa de las últimas décadas ha permitido que la coeducación, en tanto que “objetivo democrático basado en la idea de Equidad –Igualdad de trato, de condiciones y de oportunidades⁸⁸” (Simón, 2005, p. 3)– haya entrado en los centros escolares, aunque, lamentablemente, lo haya hecho “tímidamente y de forma desigual en las aulas de los centros educativos” (Merino *et al.*, 2015, pp. 52-53), superando trabas y basándose, mayoritariamente, en una “intervención escasamente intencionada y sistematizada” que ha dependido, en gran medida, de la voluntad de cada docente (Vila *et al.*, 2014, p. 153). Así, “se constata la existencia de voces y discursos del profesorado contrarios a la igualdad y la coeducación así como también se observan conflictos de índole práctica que afectan a las estrategias, procedimientos y recursos de los que dispone el profesorado responsable de coeducación en los centros para desarrollar planes de igualdad” (Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011, p. 321). Tal situación demanda la implementación de procesos concretos e intencionados de intervención, puesto que, como espeta Elena Simón, “[l]a escuela mixta responde a las contradicciones de las democracias formales: buenos discursos y malas prácticas, objetivos sin conseguir, poca evaluación buscando causas y poca dedicación de recursos para corregir errores y fallos” (Simón, 2005, p. 4).

Ciertamente, aquellos argumentos procedentes del profesorado que apuntan “la falta de tiempo, de espacios, de recursos y materiales para trabajar la igualdad” (Vila *et al.*, 2014, pp. 152-153) deben tomarse en consideración en tanto que elementos importantes cuando se planifica cualquier proceso de transformación de un centro educativo, bien sea en relación con la igualdad de género o con cualquier otro principio.

⁸⁸ Las mayúsculas son originales de la autora citada.

Del mismo modo, el establecimiento de espacios y tiempos para la formación y la reflexión colegiada y grupal debe ser también una pieza clave en este tipo de proyectos, especialmente cuando se trata de abordar valores como la equidad, que requieren también de la toma de conciencia y la revisión individual y personal de las creencias propias. El problema es que “no existe demanda de formación del profesorado en temas de igualdad y coeducación” (Vila *et al.*, 2014, p. 153), al cual se suman creencias limitantes como que “la igualdad ya está conseguida”, “las profesoras educan de forma natural en la igualdad”, “depende de la actitud más que de la formación”, “son las familias las que tienen que hacerlo”, etc. (*ibid.*).

A pesar de todo ello, se confirma la existencia de prácticas coeducativas de éxito, “la mayoría desencadenadas por experiencias piloto de trabajo, en las cuales el ideal del centro escolar descansa en la definición de objetivos curriculares igualitarios desde la diferencia de géneros” (Moreno Sánchez, 2006, p. 19). A partir de dichas experiencias, se han generado medidas útiles en la definición de nuevos modelos coeducativos que tienen mucho en común con las propuestas recogidas en el epígrafe anterior. Entre las mismas, encontramos las indicadas por Tuts y Martínez Ten (2006, pp. 68-69):

- La creación, difusión e incorporación al aula de materiales que visibilizan las aportaciones de las mujeres al desarrollo de la vida social y cultural.
- La revisión de los libros de texto y materiales empleados con la finalidad de filtrar aquellos contaminados por el sesgo androcéntrico.
- Puesta en marcha y evaluación de programas que favorezcan el acceso de las chicas al ámbito científico-técnico, al uso de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación y a profesiones tradicionalmente desempeñadas por varones.

- La incorporación al currículo de conocimientos vinculados a la salud, la sexualidad, las tareas de la vida cotidiana, las relaciones afectivas...” (*ibid.*, p. 69).
- El nombramiento de personas en cada centro o área geográfica que adquieran la responsabilidad de promover, revisar y valorar la realización las actuaciones indicadas anteriormente.

Los elementos comunes de estas estrategias metodológicas y de las anteriormente comentadas se refieren específicamente a la utilización o implementación de la combinación de “actitudes personales y reformas estructurales” (Arconada y Leal, 2011, p. 86) y de diversas técnicas alrededor de lo que ha dado en llamarse *Proyecto Coeducativo de Centro* (PCC), que se sitúa “en el ámbito de la Educación en Valores” (*ibid.*) –esto es, de una educación integral que trata tanto de facilitar a las personas “su integración en la sociedad y su participación ciudadana solidaria y responsable” (Tuts y Martínez Ten, 2006, p. 11), como a los centros educativos, en su conjunto, la posibilidad de responder a “la necesidad de integrar conocimientos nuevos, presentar enfoques más globales en torno a unos ejes que tengan en cuenta los problemas, las preocupaciones de la vida cotidiana, las necesidades e intereses del momento” (Llopis, 2005, p. 151). Según González Alfayate, puede que dicha Educación en Valores no sea “una panacea para cambiar nuestra sociedad”; en cambio, en los centros escolares puede servir para “tomar posiciones y compromisos que impliquen ciertos cambios de conducta ante situaciones determinadas” (González Alfayate, en Parcerisa, 2000, p. 45), bien a través del *Proyecto Coeducativo de Centro*, del *Plan de Igualdad* o de *planes y proyectos* prescriptivos o no, pero, de carácter coeducativo.

A continuación, revisamos estos últimos conceptos:

a. *Proyecto Coeducativo de Centro*: A la idea de *Proyecto Coeducativo de Centro* se llega a partir de actuaciones desarrolladas en centros educativos de Andalucía y la Comunidad Valenciana y, aunque su elaboración no sea prescriptiva en el territorio español, quienes defienden el concepto entienden que cada centro escolar debería disponer de su propio PCC, hacia el cual debería evolucionar el Proyecto Educativo de Centro para “contribuir, en esta medida, en la erradicación del maltrato sobre niñas y mujeres por abuso de autoridad y ejercicio de poder machista” (Tuts y Martínez Ten, 2006, p.71).

Así, un *Proyecto Coeducativo de Centro*, como es lógico, debe contemplar actuaciones con “incidencia sobre algunas o la totalidad de las variables que influyen en el sexismo en la educación” (Vila *et al.*, 2014, p. 33), siendo, de manera muy concreta, tres las “dimensiones causales productoras y reproductoras de sexismo” en los centros escolares (Bonal, en Tomé y Rambla, 2001, p. 96): “la desigualdad de acceso a los recursos materiales o simbólicos, la reproducción de actitudes estereotipadas según el género y el dominio del género masculino sobre el femenino⁸⁹” (*ibíd.*).

Pero, como ya se ha explicado en otros términos con anterioridad, la respuesta de cada centro no ha de ceñirse de forma prescriptiva a ningún modelo metodológico cerrado, puesto que “[c]ada área curricular, cada espacio de relaciones escolares, cada ámbito de actitudes puede requerir un trabajo específico a desarrollar por los agentes externos y por el profesorado del centro como máximo transmisor de valores culturales” (Vila *et al.*, 2014, p. 33). Se ha

⁸⁹ La cursiva es del autor.

de tener en cuenta, de igual modo, que puede haber “centros con una clasificación de género fuerte o débil, lo que influye también en su postura ante la transgresión de género, en su implicación en las acciones de igualdad...” (Arconada y Leal, 2011, p. 86).

Como resultado, “[c]ada centro deberá planificar su trabajo coeducador de acuerdo a las características de su alumnado y de su entorno” (*ibid.*, p. 88). Con respecto a las medidas que contemple, Tuts y Martínez Ten (2006, pp. 67-69) consideran que un *Proyecto Coeducativo de Centro* deben incorporar:

- Los conceptos de identidad de género, desigualdad y diferencia sexual en el centro de su práctica educativa y de la reflexión docente.
- El consenso y la legitimación por parte del claustro.
- El análisis de las variables propias del entorno.
- Finalidades claras y alcanzables.
- Una evaluación que permita la valoración de la influencia que el proyecto tiene sobre los sujetos que directamente participan en el proceso de construcción de una escuela coeducadora –principalmente sobre el profesorado, que a través de su actuación diaria es capaz de transmitir valores en favor o en contra de la promoción de la igualdad de género.
- La concreción de cada área curricular para los distintos niveles y etapas educativas.
- La institucionalización de objetivos.
- Y la sistematización de medidas de actuación mediante lo que, en el territorio MECD, es el Reglamento de Régimen Interno.

En lo relativo a la implementación de medidas a nivel de aula, ambas autoras consideran fundamentales la organización espacial y temporal (*ibid.*, pp. 70-71), que ha de servir para fomentar las interacciones personales positivas; las relaciones emocionales, a las cuales hay que prestar atención para sacar provecho de ellas; y el uso de la comunicación no verbal, incluyendo la *proxemia* o uso del espacio y la *kinesia* o manejo de los gestos y la expresión corporal, aspectos que pueden ayudar a mejorar el clima de aula y el vínculo entre estudiantes y del grupo con el profesorado. Dichas medidas se corresponden con algunas de las propuestas ya presentadas con anterioridad, las cuales hacen referencia a la educación en relación, a la construcción del centro como espacio de paz y a la distribución y organización equitativa de los espacios del centro.

Arconada y Leal, por su parte, cuando hablan de la planificación del trabajo coeducador, proponen partir de “su secuencia de actividades y aprendizajes de acuerdo con la siguiente progresión temática” (Arconada y Leal, 2011, p. 88):

1. *Tolerancia cero frente a la violencia y reclamación de resolución de conflictos basada en el diálogo.*
2. *La ética del cuidado: gestión del tiempo y corresponsabilidad. Autonomía. Modelos familiares. Aprendizajes prácticos para las tareas domésticas.*
3. *El valor de la Igualdad para las personas y las sociedades. Costes de la no igualdad y ventajas de la equivalencia. Propuestas desde el feminismo y los movimientos de mujeres y hombres.*
4. *La educación afectivo-sexual: modelos de enamoramiento en reciprocidad. Prevención de la violencia interpersonal en la pareja.*

5. *La autosuficiencia vital: orientación académico-profesional y gestión del dinero.*
6. *Resistencias masculinas y violencia de género: causas, prevención y recursos.*

(*ibid.*)

b. *Plan de Igualdad de Centro:* En un plano inferior al Proyecto Coeducativo de Centro y en paralelo al conjunto de planes y proyectos que emanan y a la vez sustentan el PEC (esto es, *Plan de Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Convivencia, Plan Lector, Proyecto TIC, Reglamento de Régimen Interno y Concreción Curricular*), se encuentra el *Plan de Igualdad de Centro*, que vienen a recoger todas las medidas para erradicar el sexismo y fomentar la igualdad en un solo documento centrado en dichos objetivos, en el intento de que dichas medidas “sean transversales, permanentes, destinadas a toda la comunidad educativa, evaluables, no esporádicas alrededor de determinados días conmemorativos, e insertadas en aspectos identificados como problema, como la convivencia” (Arconada y Leal, 2011, p. 89).

La elaboración del *Plan de Igualdad* no es prescriptiva en Ceuta ni en Melilla, que, bajo la denominación de Ciudades Autónomas, no cuentan con transferencias educativas como las Comunidades Autónomas. Sin embargo, en el territorio nacional no gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia sí hay lugares donde estos planes de igualdad están siendo elaborados por petición de la Administración educativa, siendo Andalucía la comunidad desde donde se ha impulsado especialmente su implementación a nivel de centros educativos a través

de la normativa pertinente⁹⁰. Dicha normativa queda recogida en el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*⁹¹ de la Junta de Andalucía. La Comunidad Canaria, la Comunidad Foral de Navarra, la Comunidad Valenciana, País Vasco o la Región de Murcia son también ejemplos de comunidades autónomas donde existen planes de igualdad que extienden sus actuaciones hasta los centros educativos.

Un *Plan de Igualdad de Centro*, partiendo del análisis de su propio contexto, debe contener aquellos elementos propios de cualquier plan o proyecto de centro, es decir, una justificación y un sustento normativo, un diagnóstico previo de la situación, objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación, todos puestos al servicio de “la corrección de las situaciones de desigualdad” y “la apuesta por garantizar el ejercicio del derecho a la igualdad en las mejores condiciones posibles” (Arconada y Leal, 2011, p. 87).

Con respecto a su elaboración, ha de evitarse su deriva automática al orientador u orientadora del centro, al Departamento de Orientación o al de Actividades complementarias y extraescolares, ya que es el equipo directivo quien debiera liderar esta tarea, la cual “debe ser revisada y enriquecida en la Comisión de Coordinación Pedagógica, antes de llegar al Claustro y al Consejo Escolar” (*ibid.*, p. 87). Además, el *Plan de Igualdad*, como otros planes, debe construirse de forma secuenciada, a partir de las máximas que nos llevan de lo fácil a lo complejo y de lo

⁹⁰ Ya está en marcha el *II Plan Estratégico de Igualdad en Educación*, que es posible consultar a través de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/noticias/-/noticia/detalle/aprobado-en-consejo-de-gobierno-el-ii-plan-de-igualdad-de-genero-en-educacion>

⁹¹ Recuperado desde <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/47f2db05-7777-488b-90b9-f35e30850766>

superado a lo problemático y mejorable, considerando actuaciones que, básicamente, entran a formar parte de los siguientes ámbitos:

- *Activación de contenidos curriculares de todas las áreas.*
- *Activación coordinada de contenidos interdisciplinarios del currículo.*
- *Plan de Acción Tutorial, Plan de Orientación Académica y Profesional y otras actuaciones del Departamento de Orientación.*
- *Gestión del Programa de Convivencia desde la perspectiva del género e implicando la resolución pacífica de conflictos.*
- *Programación de actividades extraescolares y complementarias: visita a exposiciones, conferencias y encuentros, ciclos de cine, sesiones de canciones, teatro, concurso literario de cómic, de carteles, de producciones digitales...*
- *Actos testimoniales de todo el centro contra la Violencia de Género, incluyendo la campaña del Lazo Blanco.*
- *Programación de días conmemorativos (8 de marzo: Día Internacional de la Mujer Trabajadora; 25 de noviembre: Día Internacional contra la Violencia de Género; 30 de enero: Día de la NoViolencia; 28 de junio: Día del Orgullo LGTB (Día del Orgullo Lésbico, Gay, Bi y Transexual); día 10 de diciembre; Día Internacional de los Derechos de la Humanidad).*
- *Aplicación de la perspectiva de género a otras fechas conmemorativas (Día del Padre Cuidador, Día de la Mujer Trabajadora, Día de la Diversidad Familiar, Día del Libro...).*

- *Escuela de Madres, Padres y/o sesiones puntuales con las familias sobre el trabajo coeducador del centro educativo y la necesidad de que sea prolongado en casa.*

(Arconada y Leal, 2011, pp. 93-94)

Otra de esas actuaciones es el nombramiento de figura de responsable de igualdad de género, recogida en la LOMCE, ley que expresa en el punto dos de su Disposición final segunda, sobre Modificación de la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, que una vez constituidos los consejos escolares de los centros concertados, se “designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres”. La función principal de esta persona debe ser la de impulsar las medidas promotoras de la igualdad de género en su centro y su elección debe realizarse en base a su formación y trayectoria en esta temática. Sin embargo, la concreción de tal figura ha cristalizado de manera desigual en las distintas Comunidades Autónomas, de forma que son escasas las administraciones educativas que han apostado por su desarrollo “mediante el respaldo de una formación inicial y/o permanente, la configuración de redes colaborativas entre responsables de igualdad, el reconocimiento horario de su tarea, la publicación de buenas prácticas...” (Arconada y Leal, 2011, p. 90). No es el caso del territorio MEC, donde algunos de estos aspectos sí se han tomado en consideración y puesto en práctica, como se puede apreciar en el capítulo siguiente –Metodología–, dentro del cual se habla, precisamente, del proceso formativo inicial dirigido a este colectivo de responsables de igualdad de género en los centros educativos ceutíes.

- c. *Planes y proyectos de centro coeducativos*: Se tome como opción la implementación de un *Plan de Igualdad* o la construcción consensuada de un

Proyecto Coeducativo de Centro, desde aquí queremos facilitar la tarea del profesorado utilizando una fórmula que creemos bastante ajustada a las necesidades que impone el trabajo burocrático en los centros educativos. Así, sugerimos un modelo de aplicación de estrategias útiles en la incorporación y fomento de la igualdad de género a nivel escolar tomando como referencia el conjunto de planes y proyectos de centro. Se trata de vincular las medidas coeducativas que han ido siendo enumeradas hasta ahora al conjunto de documentos prescriptivos sobre los cuales se sustenta el funcionamiento de los centros escolares. Nos referimos, como queda recogido en la Figura 4, al *Proyecto Educativo de Centro* y a los planes y proyectos que de él emanan, los cuales son comunes a los niveles de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria y Bachillerato. Además, consideramos también la propuesta de Actividades Extraescolares propia de los centros de Secundaria y, de forma transversal, la revisión de los materiales curriculares considerados a través de todos esos planes y proyectos, la colaboración con instituciones especializadas en igualdad de género y la cooperación con otras instituciones, así como ya se ha dicho, la formación del profesorado.

La urgencia en la implementación de esas medidas, lógicamente, va a ser mayor o menor en función del análisis del contexto particular de cada centro educativo, pero, realmente, cada una de ellas ha de formar parte de la vida de las instituciones escolares. De ahí que las recojamos todas.

Esta perspectiva, de carácter eminentemente pragmático, por sí sola no es suficiente para transformar los centros desde las bases de la igualdad de género. Como ya se ha dicho en varias ocasiones a lo largo de este documento, la legislación por sí sola no basta para erradicar la desigualdad y, del mismo modo, la

modificación de planes y proyectos de centro no puede ser suficiente por sí misma para cambiar las creencias y valores de los miembros de la comunidad educativa y las características del entorno que generan. Sin embargo, como ocurre con la normativa, plasmar blanco sobre negro aquellas estrategias que deben tomarse en consideración puede ser un acicate para desencadenar el cambio coeducativo, apoyarlo o, por lo menos, no frenarlo.

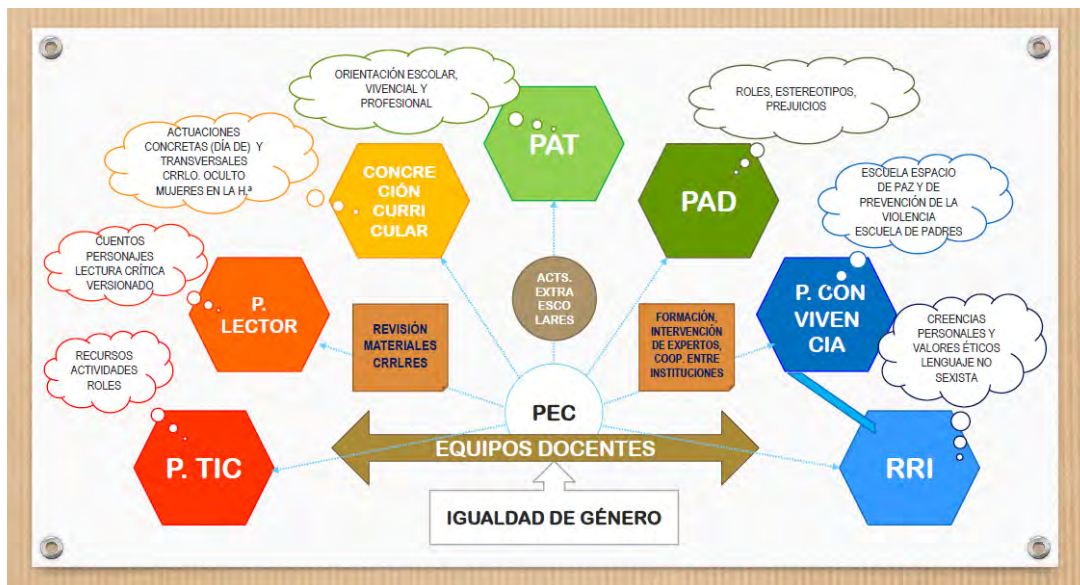


Figura 4. Incorporación de medidas promotoras de la igualdad de género a los planes y proyectos de centro

En cualquier caso, nuestra idea no es incompatible con la implementación de procesos previos y paralelos de sensibilización, formación y capacitación del profesorado –procesos que, además, consideramos fundamentales y necesarios para generar y consolidar proyectos educativos de cualquier tipo–. De hecho, los mismos pueden ser también esenciales como paso previo en la elaboración o modificación de los planes y proyectos de centro desde una perspectiva coeducativa, de modo que los documentos de los centros escolares sean diseñados desde el principio de la

transversalidad de género, partiendo de la sensibilización y formación docentes e incluyendo la vinculación de las medidas promotoras de la igualdad a los documentos referidos.

De este modo, planes y proyectos pueden ser percibidos por el profesorado como productos de elaboración propia y, por lo tanto, convertirse en diseños conocidos, al menos, y consensuados por los claustros, aunque solo sea en mayor o menor medida.

La fórmula que proponemos va en consonancia con la herramienta de evaluación que presentamos en el capítulo sobre metodología, dentro del cual se presenta una rúbrica de evaluación a través de la cual puede afrontarse la valoración de los planes y proyectos de centro en función de la incorporación a los mismos de medidas promotoras de la igualdad de género. De este modo, nuestra herramienta ha sido diseñada para valorar el mayor o menor grado de coeducación de los documentos seleccionados.

Cuadro 10

Planes y proyectos de centro y medidas coeducativas

Planes y proyectos	Medidas coeducativas
<i>Concreción Curricular</i>	<p>Selección de contenidos y materiales que den visibilidad a la mujer (p. e.: Mujeres ejemplares). Celebración de efemérides vinculadas a la mujer y a la no violencia.</p> <p>Incorporación de Educación emocional desde Educación Infantil y Educación afectivo-sexual en etapas posteriores. Trabajo por tareas y proyectos (p. e.: elaboración de murales decorativos sobre determinados personajes).</p> <p>Uso inclusivo del lenguaje.</p>
<i>Plan de Atención a la Diversidad y Orientación</i>	<p><i>Coaching</i> educativo dirigido al alumnado. Aplicación de las pautas y los contenidos que se derivan de la Educación emocional desde Educación infantil, y la Educación afectivo-sexual en Secundaria. Fomento de la valoración de las personas por sí mismas y no en base a prejuicios derivados de la discriminación de género, a partir de los contenidos, actividades y situaciones programados o espontáneos del día a día.</p> <p>Uso inclusivo del lenguaje.</p>
<i>Plan de Acción Tutorial</i>	<p><i>Coaching</i> educativo dirigido a las familias. Implicación de las familias, inciendo en la participación de madres y padres en las reuniones convocadas desde las tutorías y en otras actividades de centro. Orientación académica y profesional no sexista.</p> <p>Uso inclusivo del lenguaje.</p>
<i>Plan de Convivencia y Participación</i>	<p>Plan integral de prevención contra el acoso por razón de sexo. Propuesta de tipificación (<i>ciberacoso</i>, <i>texting</i>, etc.), modelo de prevención y protocolo de detección e intervención en casos de violencia de género. Creación de un grupo de mediación y resolución de conflictos sexistas. Implementación de medidas correctoras en los conflictos de género.</p> <p>Realización de juegos coeducativos en el patio de recreo.</p> <p>Celebración de la Semana cultural no sexista.</p> <p>Formación en igualdad dirigida a distintos miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Tratamiento de la igualdad de género a través de la Escuela de Padres y Madres.</p> <p>Lenguaje inclusivo en documentos oficiales y en notas dirigidas a todos los miembros de la comunidad escolar.</p> <p>Denominación de los espacios escolares en honor de mujeres importantes.</p> <p>Uso inclusivo del lenguaje.</p>

Cuadro 10 (cont.)

<i>Reglamento de Régimen Interno</i>	<p><i>Coaching</i> educativo dirigido al colectivo docente.</p> <p>Formación del profesorado en igualdad de género.</p> <p>Constitución de los órganos de gobierno y de coordinación del centro siguiendo criterios paritarios.</p> <p>Asignación de cargos de responsabilidad en el centro a mujeres.</p> <p>Uso de un lenguaje inclusivo.</p> <p>Potenciación de la comunicación y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Uso inclusivo del lenguaje.</p>
<i>Plan Lector</i>	<p>Revisión de cuentos tradicionales y actuales. Lectura crítica de textos verbales y no verbales. Selección adecuada de lecturas y de escritores y escritoras.</p> <p>Modificación de cuentos tradicionales. <i>Role-play</i>: intercambio de géneros en narraciones y obras teatrales.</p> <p>Grupos interactivos con madres y otras mujeres voluntarias. Tertulias dialógicas literarias con participación de madres.</p> <p>Uso inclusivo del lenguaje.</p>
<i>Proyecto TIC</i>	<p>Uso de metodologías activas que fomenten una participación igualitaria. Utilización de la tecnología para investigar sobre aportaciones de la mujer a la historia, la ciencia, el arte, etc. Búsqueda de información relacionada con roles profesionales “atípicos”: mujer taxista, mujer bombera; hombre cuidador, maquillador, etc.</p> <p>Entrevistas con medios técnicos a mujeres con profesionales tradicionalmente masculinas. Asignación de roles con responsabilidad técnica a las chicas.</p> <p>Uso inclusivo del lenguaje.</p>
<i>Actividades extraescolares y complementarias (en Educación Secundaria)</i>	<p>Propuesta e implementación de actividades coeducativas con interacción de chicas y chicos: talleres de escritura, de teatro, de dibujo, juegos deportivos, etc.</p> <p>Realización de actividades formativas impartidas por instituciones colaboradoras y especializadas en el ámbito de la coeducación, la prevención de la violencia de género, etc.</p> <p>Uso inclusivo del lenguaje.</p>

Segunda parte

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO CUARTO

Metodología

1. Introducción

La ciencia se compone de errores, que a su vez son los pasos hacia la verdad,

Julio Verne (1828-1905)

“La inquietud por explicar y comprender el sentido de la realidad y el mundo que nos rodea es una actividad específicamente humana y ha sido una constante a lo largo de la historia” (Bisquerra, 2004, p. 19). Así, todo proceso indagatorio surge bien de la curiosidad, bien de la necesidad, de dar respuesta a una pregunta que nos permite desde saber simplemente el porqué de determinadas cosas o hechos hasta “conocer la realidad para transformarla”⁹² (*ibid.*, p. 26), siendo esta última acción una de las funciones básicas de la ciencia.

De forma coherente con este planteamiento, es una aspiración del presente trabajo mejorar la coeducación en los centros educativos con la intención más amplia y general de promover también mejores condiciones para las niñas y mujeres que ocupan sus aulas y que deben habitar el imaginario escolar y social en condiciones diferentes, pero no desiguales, a las de niños y hombres.

La investigación que aquí se plantea hace referencia a las consecuencias que un proceso formativo concreto sobre igualdad de género dirigido a un sector del colectivo docente ceutí ha tenido sobre los planes y proyectos implementados en los

⁹² La cursiva es del autor.

centros educativos de Ceuta. De este modo, nos remitimos a la Investigación educativa para llegar a “obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos” que aquí van a ser descritos, “así como también para solucionar los problemas educativos y sociales” –todo ello, mediante la utilización de recursos variados que permiten el uso de planteamientos metodológicos cuantitativos y cualitativos–.

Para tener un conocimiento exhaustivo de esas consecuencias se ha recurrido a los métodos científicos, debiendo concebirse estos como el “conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados” (Hernández Pina, 1995, p. 6). De este modo, los pasos seguidos para aplicarlo son los propios de este tipo de procedimientos, pero están adaptados a la investigación educativa, pudiendo quedar formulados del siguiente modo (*ibid.*, p. 8):

Primero. Identificar tanto el problema como el conocimiento relacionado con el problema, de forma que el primero pueda quedar enmarcado teórica y empíricamente.

Segundo. Revisar la documentación que nos permita conocer qué informaciones han vertido otras investigaciones sobre el problema señalado.

Tercero. Recoger datos pertinentes de forma organizada y controlada.

Cuarto. Analizar los datos en relación con el problema identificado.

Quinto. Extraer conclusiones y establecer generalizaciones en función de los datos obtenidos.

El vasto campo de las ciencias sociales, dentro del cual se ubican las cuestiones educativas, da cabida a infinidad de interrogantes que es necesario abordar, debido a su complejidad y a sus muchas aristas, desde la interdisciplinariedad y a los cuales es posible responder de manera más precisa desde la diversidad de métodos, enfoques y herramientas que ofrece la ciencia. Sin embargo, se ha tenido en cuenta que, desde el amplio horizonte de las distintas disciplinas científicas, el método no debe ser “un camino fijo o predeterminado” y, menos aún, “un recetario de acciones que se siguen como una rutina”, ya que el conocimiento científico “se va desarrollando gracias a la libertad de pensamiento, mediante la crítica, el análisis riguroso, la superación de los errores y la discusión” (Sabino, 2014, p. 10).

Llevado al terreno de la educación, tal método debe tener en cuenta que “la complejidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos no pueden reducirse a una explicación basada en unas leyes predictibles y controlables” (Bisquerra, 2004, p. 25). Debido a ello, hay corrientes que defienden la necesidad de aproximarse a la educación desde una perspectiva interpretativa, que priorice “unos conocimientos relacionados con los problemas reales que afectan de manera directa a los receptores de la investigación” (*ibid.*, p. 25), sin que nada de ello sea incompatible con la selección de paradigmas cualitativos o cuantitativos.

Por otra parte, hay quien defiende que “el conocimiento científico sobre educación” debe contar con “una mezcla de conocimiento teórico y acción práctica”, de forma que pueda “obtenerse a través de métodos de investigación que se adecuen a su naturaleza dinámica, con la participación de aquellos que necesariamente deben transformarla (por ejemplo, el profesorado)” (De Miguel, 1988, p. 66, en Bisquerra,

2004, p. 26). “[C]ontentarse con las interpretaciones de los profesionales”, sin embargo, no es suficiente para alcanzar la resolución de problemas educativos, tal y como advierte Carr, según el cual, cualquiera de estas investigaciones “debe también estar preparada críticamente para evaluarlas e indicar explicaciones alternativas” a las mismas (Carr, 2002, p. 111).

Tomando estas ideas en consideración y situándose dentro del amplio marco de la investigación educativa, este trabajo de tesis puede adscribirse a la investigación científico-empírica y aspira a tener un carácter monoprágmatco –esto es, pretende “ofrecer verdades útiles” (De Miguel, 1988, p. 66, en Bisquerra, 2004, p. 26)–. Además, se sustenta sobre los pilares que proporcionan los métodos descriptivos, entre cuyos objetivos principales está “describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable” (Buendía y Colás, 1988, p. 177), siendo de tipo mixto respecto al uso de los datos.

En nuestro caso, el área de interés es la igualdad de género, así que, con la finalidad de conocer cuál es el estado de la cuestión en los centros educativos de nuestra ciudad, se han utilizado en momentos diferentes dos herramientas: un cuestionario y una rúbrica de evaluación.

Al utilizarlas, se ha combinado el carácter cuantitativo que tienen los datos desprendidos de la encuesta y de las puntuaciones de la matriz de evaluación con la naturaleza cualitativa de las categorías establecidas desde esta última y de las respuestas abiertas vertidas a través del cuestionario.

2. Situación de partida

En la investigación es incluso más importante el proceso que el logro mismo,

Emilio Muñoz Ruiz (1937)

El punto de partida de la investigación que nos ocupa es el conjunto de acciones llevadas a cabo a lo largo del curso 2013/2014 desde la administración educativa (más concretamente, desde la Dirección Provincial de Educación de Ceuta) con el objetivo de fomentar una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres en los centros educativos de Ceuta.

El marco legal en el cual se apoyan estas actuaciones se sustenta sobre la LOMCE, que en su Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de 10 de diciembre de 2013, varía y amplía las consideraciones que sobre la igualdad de género ya se contemplan en la anterior legislación y sobre *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres*⁹³. Así, esta última, conocida popularmente como Ley de Igualdad, cuyo texto consolidado aparece en el «BOE», nº. 71, de 23 de marzo de 2007, recoge en el Artículo 24, “c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado” (BOE-A-2007-6115, p. 10; en red: Bloque 30: #a24).

Tomando como referencia la legislación mencionada –vigente en ese momento y todavía efectiva– y acogiéndose a la normativa que regula las funciones inspectoras, el jefe del servicio de inspección, que como tal debe “[v]elar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta ley,

⁹³ Recuperado desde <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres” (BOE-A-2006-7899, p. 81) lleva a cabo durante el curso 2013/14 dos actuaciones simultáneas con el objetivo de impulsar y garantizar dicha igualdad, como principio de justicia social, en los centros educativos de Ceuta bajo su supervisión –esto es, todos los centros públicos y concertados de Educación Infantil y Primaria, Secundaria y Bachillerato, Centros de Educación de Personas Adultas, Escuela Oficial de Idiomas y Conservatorio Profesional de Música de Ceuta. A través de dichas actuaciones se dan los pasos que se relatan a continuación.

En primer lugar, el inspector jefe solicita a cada equipo directivo que nombre a un representante de igualdad que se encargue de promover la implementación de actuaciones coeducativas en su correspondiente centro. En segundo lugar, encomienda al equipo pedagógico del centro de profesorado⁹⁴ la materialización de una actividad formativa que toma forma como las *I Jornadas sobre Igualdad de Género y Prevención de la Violencia Machista en Ceuta*.

En el diseño e impartición de sendas jornadas participan el propio inspector, asesores pedagógicos del CPR y responsables de la Delegación del Gobierno de Ceuta (los miembros de la Delegación de Gobierno que se implican en la actividad ostentan, respectivamente, los cargos de Jefa de la Unidad de Coordinación Contra la Violencia de Género y Asesora de la Delegación del Gobierno). De este modo, el proceso iniciado se ciñe a la recomendación de la *Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, que trata de avivar:

⁹⁴ En ese momento, el equipo pedagógico del Centro de Profesores y Recursos de Ceuta (CPR) está compuesto por el director, la asesora de Infantil y Primaria, la asesora del ámbito científico-tecnológico, el asesor TIC y la asesora de Idiomas y formación a lo largo de la vida (FLV). El director y esta última asesora tienen encomendada la responsabilidad de hacer realidad las instrucciones del jefe de inspección respecto al desarrollo de las jornadas sobre igualdad de género.

*e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres*⁹⁵ (BOE-A-2007-6115, p. 10).

Estas jornadas, que tienen lugar a lo largo de dos mañanas completas, en horario de 9.30 a 14.00 h, entre marzo y mayo de 2014, van dirigidas específicamente a ese grupo de representantes o responsables de igualdad, siendo el propio jefe de inspección quien las convoca y quien supervisa la asistencia a las mismas.

Aunque no son sus destinatarios específicos, se da cabida a que participen también como asistentes aquellos miembros de los equipos directivos que decidan acudir y/o aquellas otras personas de la comunidad educativa que cada equipo directivo designe a tal efecto (en algunos casos, se cuenta con trabajadoras sociales, bibliotecarias, madres, algún coordinador TIC, etc., pero, ni de forma generalizada, ni en las dos sesiones impartidas). Hay que señalar, además, que hay dos centros de Educación infantil y primaria, dos de Secundaria y uno de Personas Adultas que no tienen ninguna representación en la actividad.

Aun así, finalmente, concurre un total aproximado de cincuenta personas, entre las cuales también están presentes en algún momento hasta cuatro miembros del Servicio de Inspección y una representante de la Unidad de Programas

⁹⁵ Referencia de BOE-A-2007-6115, p. 10, capturada desde <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>.

Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta (la responsable de la Asesoría de Atención a la diversidad en aquel momento).

Emprendidas estas actuaciones e independientemente de que el profesorado ya cuente con cierto bagaje formativo en igualdad de género, la administración educativa puede asegurar, de un lado, la promoción de este principio, y, de otro, el apoyo en cuestiones de igualdad desde la perspectiva de la formación permanente al profesorado –al menos, a una persona de cada centro educativo–, de modo que pueda afrontar la tarea encomendada desde la inspección con una mínima formación ofrecida por la administración educativa sobre el tema en cuestión: qué es la igualdad de género, qué aspectos esenciales es necesario revisar a nivel escolar para promoverla, qué actuaciones coeducativas pueden incluirse en los planes y proyectos de un centro educativo para fomentarla, cómo se pueden impulsar y llevar a la práctica actuaciones coeducativas con la comunidad escolar (ya sea en relación a la organización de los espacios y la selección de los materiales curriculares o al uso del lenguaje de los documentos oficiales, entre otros aspectos), ejemplos de buenas prácticas educativas en igualdad de género, la igualdad de género como prevención de la violencia de género, etc.

El curso siguiente a estas jornadas (2014/2015), pero dentro del mismo proceso formativo, el efectivo de la Delegación del Gobierno que participa en las sesiones dirigidas a los y las representantes de igualdad de todos los centros, acude a los mismos en horario de exclusiva (lunes por la tarde, de 16.00 a 19.00 h) para impartir a la totalidad de cada claustro formación en prevención de violencia machista.

3. El problema de investigación

*Tenemos que recordar que lo que observamos no es la naturaleza por sí misma,
sino que es la naturaleza sometida a nuestra manera de hacernos preguntas,*

Werner K. Heisenberg (1901-1976)

Una situación problemática o un problema se identifica dentro del contexto de la investigación como la manifestación de que “algo está ocurriendo en una forma no deseable, no óptima, no suficientemente explicada o no completa” (Moreno Bayardo, 2006, p. 54). Todo ello convierte el problema, bajo la curiosa mirada científica, en el punto de partida de un exhaustivo proceso que, a grandes rasgos y como ya se ha indicado con anterioridad, se estructura en torno a la revisión documental, la recogida y contrastación de datos y la elaboración de conclusiones con las cuales se pretende ampliar el conocimiento científico y brindar posibles soluciones que sean útiles para resolver dicho problema.

De este modo, pasados ya varios años desde que se celebraran en el extinto Centro de Profesores y Recursos de Ceuta unas jornadas formativas dirigidas a docentes con el objetivo primordial de fomentar una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres en los centros educativos de Ceuta, se entiende que quizás tal actividad haya tenido alguna consecuencia en los centros escolares y que, posiblemente, tales centros hayan incorporado a sus planes y proyectos medidas coeducativas que faciliten la consecución de la equidad de género (si es que esto no es algo que está hecho ya desde antes). Con la intención de recabar información general al respecto, se pasa una encuesta entre determinado sector de la comunidad educativa y, después, se revisa el conjunto de documentos que determinado centro

tiene publicado en su página web para comprobar si recoge o no tales medidas y, en caso de que sí las contenga, comprobar de qué tipo son.

Aunque el problema planteado hace referencia a una situación formativa concreta, lo que aquí interesa no consiste en explicar lo que ocurrió durante la misma, sino en identificar relaciones entre las variables propias de tal situación. Es decir, lo relevante es determinar cuáles son “los aspectos concretos de estudio que interesa investigar” y que “pueden manifestarse de modos diferentes” (Martínez González, 2007, p. 42) –de ahí la referencia a dichos elementos como *variables*–.

Partiendo de estas ideas, el problema al que trata de dar respuesta esta tesis se fundamenta sobre lo siguiente:

La LOE, *Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo Educación*, ya recogía la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres como un principio democrático básico que promover a través de la educación y el mismo se mantiene vigente en la LOMCE:

[e]ntre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de

Género” («BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Referencia: BOE-A-2006-7899, p. 7).

Con el mismo objetivo, administraciones estatales y regionales han impulsado distintas actuaciones orientadas a fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Entre las mismas, se sitúan unas jornadas sobre igualdad llevadas a cabo en 2014 en el ya desaparecido centro de profesorado de Ceuta. Tenidos en cuenta los esfuerzos realizados desde distintos flancos, consideramos de interés social y pedagógico conocer si esta acción formativa tiene consecuencias reales y tangibles en los centros, entrando a formar parte de su documentación prescriptiva. Es por ello que la estructura de esta tesis queda supeditada a la resolución de la siguiente pregunta-problema:

¿Los planes y proyectos de los centros educativos de Ceuta contienen medidas que promuevan la igualdad de género?

Dar respuesta a esta cuestión requiere de una serie de pasos que van a ser desarrollados en los siguientes epígrafes y que, a modo de resumen, son expuestos de forma simplificada en el esquema que aparece a continuación (Figura 5):

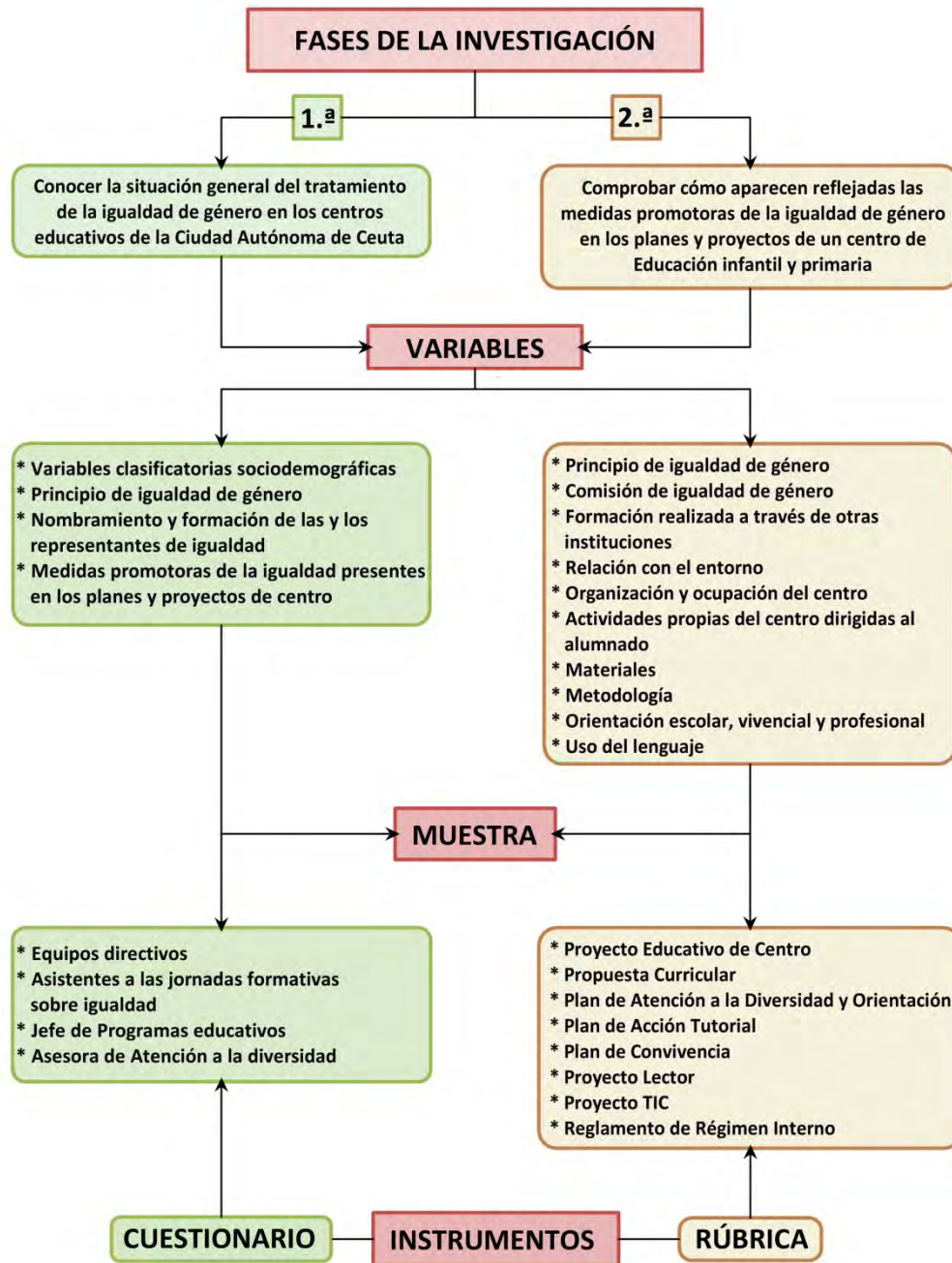


Figura 5. Esquema general de la investigación

4. Fases de la investigación

La parte empírica de esta investigación se estructura en dos fases, la primera de las cuales se corresponde con el primer objetivo específico, relativo a la valoración general que la población encuestada concede a la igualdad de género y recogido en el epígrafe siguiente. El inicio de dicha fase coincide con el diseño y la aplicación de un cuestionario en línea y finaliza con la recopilación de sus datos.

Como ya sabemos, la técnica de encuesta o *survey* constituye una de las principales técnicas de recogida de datos dentro de las investigaciones científicas y también dentro del terreno específico de las investigaciones educativas, en cuyo caso suele vincularse básicamente a acciones como la descripción, la interpretación y/o la explicación (Martínez González, 2007, p. 57).

Con respecto a las mismas, vamos a decir que entre los objetivos de la descripción están “[i]dentificar los factores que inciden sobre una realidad, analizar las relaciones entre ellos, conocer su funcionamiento” y “[c]onocer recursos e intereses, carencias y necesidades” (*ibid.*). Mientras tanto, la interpretación y/o la explicación aspiran a “[a]nalizar la realidad y sus causas” y “[c]onseguir una toma de conciencia sobre el aspecto analizado” (*ibid.*), todo lo cual permite detectar aspectos mejorables de los objetos estudiados y sugerir mejoras.

Revisados los datos arrojados por el cuestionario sobre igualdad de género, se inicia la fase siguiente de nuestra indagación. Su propósito no es otro que conocer qué dimensión cobra en determinados documentos institucionales la alta valoración concedida al principio de igualdad de género en las respuestas particulares del cuestionario previo. Dicho de otro modo, vamos a comprobar si los documentos

seleccionados para el análisis reflejan medidas promotoras de la igualdad de género y, en ese caso, qué tipos de medidas son. Para responder esta cuestión, se ha empleado como instrumento de análisis una herramienta descriptiva: la rúbrica de evaluación, la cual ponemos en uso con una triple intención.

En primer lugar, se ha diseñado para comprobar si hay medidas coeducativas en los documentos de un centro y cuáles son las mismas. Tales actuaciones pueden ser consideradas propias de la evaluación de centros y pueden ser llevadas a cabo por las personas directamente implicadas en su funcionamiento (miembros de equipos directivos, profesorado o cualquier miembro de la comunidad educativa), pero también por expertos externos o por cualquier persona que quiera implicarse en la mejora de los procesos y los resultados educativos.

En segundo lugar, queremos que esta rúbrica de evaluación sirva para guiar la incorporación de medidas coeducativas a los distintos planes y proyectos de los centros educativos.

En último lugar, nos gustaría que los indicadores puestos de manifiesto a través de la rúbrica fueran de utilidad a la hora de efectuar la revisión de planes y proyectos sometidos a supervisión con la intención de mejorarlos desde la perspectiva de la igualdad de género.

Los tres propósitos expuestos pueden ser de provecho tanto para el profesorado, como para el personal responsable de la gestión y la supervisión de los centros educativos. Para ponerlos en uso, es necesario, sin embargo, conocer antes la rúbrica señalada, la cual se presenta en un epígrafe posterior como producto del proceso de investigación desarrollado.

5. Objetivos

La finalidad de cualquier investigación es dar respuesta al problema que señala y, cuando haya sido formulada, confirmar o refutar la hipótesis que construye en torno a ese problema. Todo ello da pie a la definición de objetivos generales y objetivos específicos, siendo estos últimos los que sirven para “identificar las acciones que el investigador [o la investigadora] va a realizar para ir logrando dichos objetivos” (Tamayo, 2004, p. 139) en cada una de las fases del estudio.

El objetivo general de este trabajo de tesis es conocer la situación general del tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de la Ciudad Autónoma de Ceuta, mientras que los objetivos específicos que han guiado nuestros pasos han sido los siguientes:

Primero. Describir la valoración que recibe el principio de igualdad de género por parte de las instituciones educativas ceutíes a través de un cuestionario dirigido a determinados miembros de la comunidad educativa.

Segundo. Determinar cuáles son las actuaciones pedagógicas que estos centros llevan a la práctica para fomentar la igualdad entre los géneros y favorecer la construcción de escuelas coeducativas.

Tercero. Especificar qué aspectos esenciales debe contemplar una herramienta que oriente la implantación de medidas promotoras de la igualdad de género a través de los distintos planes y proyectos que constituyen el proyecto educativo de los centros educativos no universitarios.

Cuarto. Aplicar dicha herramienta al análisis documental de los planes y proyectos de un centro educativo ceutí de Educación infantil y primaria para conocer qué medidas coeducativas son contempladas a través de los mismos.

6. Muestra

En relación a la muestra, hemos de distinguir entre la muestra que ha participado en la cumplimentación de nuestro cuestionario y la muestra documental a la cual se ha aplicado la Rúbrica coeducativa, a las cuales dedicamos los siguientes párrafos.

6.1. Muestra vinculada al cuestionario

La muestra destinataria del cuestionario que hemos diseñado para iniciar nuestra investigación empírica está integrado por los y las responsables y ex-responsables de igualdad de los centros escolares de la ciudad. Se ha invitado a participar también a:

- Un miembro de sus equipos directivos;
- Aquellas otras personas que, sin ostentar ninguno de estos cargos, asistiera a la totalidad de las jornadas formativas sobre igualdad y prevención de la violencia machista que fueron impartidas en el centro de profesorado de la ciudad en 2014.
- Algún miembro del Servicio de Inspección;

- El jefe de Programas educativos y la asesora de Atención a la diversidad de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta.

Por norma general, en cada centro debería haberse cumplimentado como mínimo un cuestionario (al menos uno, pero podrían ser dos, en caso de que el responsable de igualdad hubiera cambiado⁹⁶, o, incluso, tres, si a este supuesto añadiéramos la posibilidad de que a la actividad formativa hubiera acudido también algún miembro del equipo directivo o alguna persona designada por dicho equipo, además de las destinatarias específicas de la actividad).

El total de centros educativos no universitarios de la red pública y privada-concertada que existen actualmente en Ceuta es de 33 (17 centros públicos de Educación infantil y primaria –empezando uno de ellos a operar como centro autónomo el curso 2016/17–, 6 centros concertados de Educación infantil y primaria y Educación Secundaria Obligatoria –de los cuales cuenta con Bachillerato solamente uno–, 6 centros de Educación Secundaria, 2 de Educación de Personas Adultas, una Escuela Oficial de Idiomas y un Conservatorio Profesional de Música).

De este modo, la muestra encuestada debería oscilar entre un mínimo de 33 (correspondientes a los 33 representantes de igualdad) y un máximo de 99 (en el caso hipotético de que a esas 33 personas se hubieran sumado un miembro de cada equipo directivo –33 más– y otros 33 ex-representantes). La información recabada se corresponde con 49 cuestionarios, de los cuales 29 han sido cumplimentados por representantes actuales de igualdad y 10 por ex-representantes. De este modo, en

⁹⁶ En el curso escolar 2013-2014, se solicita a los centros educativos desde la Dirección Provincial de Educación en Ceuta que preferentemente nombren como representantes de igualdad a profesionales vinculados a sus equipos o departamentos de orientación.

lugar de hablar de Parámetros de población, lo haremos de Estadísticos de la muestra, ya que no se ha conseguido contar con la absoluta totalidad de las y los representantes de igualdad de los centros educativos referidos anteriormente.

6.2. Muestra vinculada a la rúbrica

Como material de análisis empleado para aplicar nuestra Rúbrica coeducativa ha sido seleccionado el conjunto planes y proyectos de un colegio público de Educación infantil y primaria de Ceuta. La elección de esta muestra hace posible llevar a cabo no un estudio de casos –que consistiría en el “análisis minucioso de un proceso individual que explica intensivamente un caso” (Kazez, 2009, p. 1)–, sino el estudio de un caso, concebido como un objeto empírico, con la intención de aplicar una estrategia que recurre a “diseños metodológicos que pueden combinar procedimientos cualitativos y cuantitativos y que tiene por objetivo [...] dilucidar y esclarecer determinado fenómeno” (Yin, 1994; cit. por Neiman y Quaranta, 2006).

Las razones que justifican la selección de tal muestra son dos. De un lado, hecha la consulta a través de internet de las páginas web de los distintos colegios e institutos de la ciudad, solo se ha encontrado un colegio –un centro público⁹⁷– que, en el momento de empezar la búsqueda y la selección de materiales (julio de 2016), permite conocer la mayor parte de sus planes y proyectos a través de una plataforma en línea.

De otro lado, la investigadora que firma este estudio forma parte del claustro del centro aludido y la selección de esta muestra la pone en la situación privilegiada

⁹⁷ <http://www.colegiomarenosttrum.es/web2014/index.php/conocenos/documentos>

de poder contribuir a la revisión y mejora de unos documentos que han de ser modificados en breve (proceso que comienza en el curso 2015/16, con la reelaboración del Proyecto Lector), puesto que parte de la información que contienen está obsoleta, tanto en lo que respecta a la norma, como en lo que atañe a su correspondencia con la organización del propio centro y de sus actividades.

Todo ello, más la intención de contribuir a la mejora de aspectos concretos de la realidad escolar, justifican tal elección.

El centro seleccionado, como se ha dicho, es un colegio de titularidad pública. En los últimos cursos ha experimentado ciertas transformaciones referidas al crecimiento de su número de unidades y, por tanto, de su equipo docente. Aunque es un colegio de dos líneas, tal crecimiento constituye la causa de que en determinados niveles haya dos líneas y, en otros, tres. Se encuentra fuera del centro urbano de la Ciudad Autónoma de Ceuta, pero, siendo así, se sitúa más cerca de esta zona que ninguna otra escuela de Educación infantil y primaria externa al centro de la ciudad. Dicha circunstancia, sumada al hecho de que en un radio no demasiado amplio de terreno hay otros centros que abarcan las mismas etapas educativas (unos son públicos y otros concertados), su área de influencia no queda bien delimitada. De esta forma, el alumnado que recibe procede de barriadas cercanas y lejanas y pertenece a familias con perfiles sociales, culturales, religiosos y académicos distintos. Así lo reconoce su Proyecto Educativo de Centro, según el cual “[e]s de destacar el alto índice de alumnado (aprox. 20%) que procede de otras zonas⁹⁸” (PEC, p. 2).

⁹⁸ <http://www.colegiomarenostrom.es/web2014/images/doc/proyectoeducativo.pdf>

Al igual que sucede con el alumnado, el perfil del profesorado y de otros profesionales que constituyen su claustro es también diverso e incluye a funcionariado y a docentes en interinidad con edades y estilos docentes variados. Se cuenta con una orientadora, tutores y tutoras, especialistas de Lengua extranjera (Inglés), Música, Educación física, Religión católica e islámica y especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía terapéutica.

Su equipo directivo está constituido por una directora –quien habiendo ostentado este cargo desde 2007 y habiendo sido con anterioridad jefa de estudios del colegio, se jubila en junio de 2017–, un jefe de estudios y una secretaria. Su gestión, según la documentación consultada, incentiva la formación y la innovación docente y guía sus actuaciones⁹⁹ (s. f.; en red) a través de:

- La mejora del rendimiento escolar del alumnado.
- La compensación de desigualdades sociales.
- La prevención y seguimiento del absentismo escolar.
- La oferta educativa enriquecida y diversa.
- Una educación en igualdad para todos, sin diferencia de sexo, etnia o religión.
- Implicación de toda la comunidad educativa y del entorno.
- Relación con organismos e instituciones.
- La enseñanza de la lengua inglesa a partir de los 3 años.
- La utilización de las nuevas tecnologías como instrumento diario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La formación y reciclaje del profesorado.

⁹⁹ <http://www.colegiomarenostrom.es/web2014/index.php/conocenos/historia>

- La implicación y formación de las familias en la labor educativa.

Además de este personal, el colegio dispone de otros efectivos: por un lado, de un maestro de biblioteca y un maestro de informática, dependientes de la Delegación del Gobierno de Ceuta; por otro lado, el Plan de Empleo, que funciona desde el curso 200/01 y es organizado por el Ayuntamiento de Ceuta gracias a la provisión de fondos europeos, haciendo posible que cada año escolar se cuente con personal que lleva a cabo tareas de apoyo al aula, de conserjería, limpieza, mantenimiento y primeros auxilios.

El colegio también cuenta con una Asociación de Padres y Madres que, en colaboración con el equipo directivo, se encarga de organizar actividades de distinto tipo, que pueden ir desde la organización de un mercadillo solidario de libros hasta la preparación de desayunos saludables.

Todos estos recursos humanos facilitan la puesta en práctica de actuaciones educativas que tendrían menor envergadura de llevarse a cabo exclusivamente con el personal del centro. Aunque no al detalle, las mismas se encuentran reflejadas en la documentación que obligatoriamente ha de elaborar el colegio. Estos documentos constituyen los planes y proyectos de centro.

En términos pedagógicos, suele decirse que los proyectos educativos de centro son documentos que responden a cuatro preguntas básicas: quiénes somos (señas de identidad), qué queremos (propósitos o finalidades del centro), dónde nos situamos (características del contexto) y cómo nos organizamos (relaciones de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa y de estos con el

entorno). En términos legislativos, la normativa vigente define el proyecto educativo de centro como el documento que recoge “los valores, los objetivos, las prioridades de actuación” del mismo y especifica que tal documento incorpora “la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, que corresponderá fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas” (LOMCE, Artículo 121, punto 1; en red: Bloque 171: #a121). Dicho proyecto debe “respetar el principio de la no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales”, “tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro” y recoger “la forma de atención a la diversidad y la acción tutorial, así como el plan de convivencia” (LOMCE, Artículo 121, punto 2; en red: Bloque 171: #a121). De este modo, el Proyecto Educativo se materializa en el documento de Concreción Curricular, en las programaciones del profesorado, en los sistemas de disciplina y convivencia o en los planes de mejora (Pérez Juste, 2006, p. 60).

Cualquiera de los elementos mencionados puede ser objeto de evaluación desde perspectivas diversas y con distintas intenciones, ciñéndose las nuestras a la promoción del principio de igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres en un colegio concreto. Estas medidas, generalmente, suelen quedar reflejadas en los proyectos educativos y, a partir de estos y, de modo más concreto, en los planes de acción tutorial y planes de convivencia, pero también pueden contemplarse desde el Proyecto Lector, el Proyecto TIC o en todos ellos, a la vez.

Tales documentos, al igual que el resto de los que integran el proyecto educativo, se conciben en el ámbito de la enseñanza como programas sistemáticos que se articulan en torno a un conjunto de actuaciones puestas al servicio de la

consecución de metas pedagógicas valiosas. Todos se diseñan teniendo en cuenta “las necesidades, demandas, carencias o expectativas de los colectivos a los que se destina” y cada cual tiene sus propios objetivos, que han de ser esbozados de modo que atiendan a la “interrelación de dimensiones intelectivas, afectivas, éticas y sociales de los seres humanos” (Pérez Juste, 2006, p. 65).

Así, a grandes rasgos, podemos decir que el Proyecto TIC tiene como objetivo mejorar la competencia digital del alumnado; el Proyecto Lector trata de promover estrategias que ayuden a las y los estudiantes a adquirir y consolidar habilidades y hábitos de lectura; el documento de Concreción Curricular incluye las actuaciones mediante las cuales el equipo docente de un centro desarrolla a pie de aula las intenciones del proyecto educativo y las prescripciones de la normativa vigente; el Plan de Acción Tutorial coloca al estudiante en el centro del proceso educativo para ayudarlo a desplegar toda su potencialidad; el Plan de Convivencia hace explícitas aquellas normas que regulan la convivencia de todos los miembros de una comunidad educativa y el Reglamento de Régimen interno precisa las funciones de los órganos de participación del centro, establece los deberes y derechos de sus miembros y organiza los espacios y servicios que este ofrece¹⁰⁰.

El hecho de que estos planes y proyectos emanen de las intenciones generales expresadas en el proyecto educativo al que sirven, puede llevarnos a considerarlos una expresión concreta de los principios, valores y creencias de la comunidad educativa que los genera. Es por ello que aquí se ha considerado la producción de los documentos seleccionados para el análisis en tanto que la manifestación externa

¹⁰⁰ Alba Pastor, C. (Dir.). Curso Educación inclusiva. Unidad 2. La organización y el funcionamiento de un centro inclusivo. Recuperado desde <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/2.pdf>

del tratamiento que recibe uno de esos principios: la igualdad de género. y, para conocer su presencia en el conjunto de planes y proyectos referidos¹⁰¹, se ha aplicado una rúbrica de evaluación con la cual esperamos identificar las medidas coeducativas presentes en la muestra elegida. En adelante, vamos a ver, precisamente, qué pasos se han dado al emplear dicha rúbrica en relación a:

- El Proyecto Educativo de Centro (PEC)
- La Propuesta Curricular (PC)
- El Plan de Atención a la Diversidad y Orientación (PADO)
- El Plan de Acción Tutorial (PAT)
- El Plan de Convivencia (PCon)
- El Proyecto Lector (PL)
- El Proyecto TIC (PTIC)
- El Reglamento de Régimen Interno (RRI)

7. Las variables objeto de información

Como ya se ha explicado anteriormente, las variables son constructos o conceptos que devienen del objeto de estudio sobre el cual nos interesa indagar. Su misma definición y la relación que establezcamos entre las mismas contribuyen a alcanzar los objetivos específicos que se desprendan de la investigación y, por tanto, al esclarecimiento de la pregunta-problema que hayamos situado en la base de la misma: “[l]a suma de los objetivos específicos es igual al objetivo general y, por tanto, a los resultados esperados de la investigación” (Tamayo, 2004, p. 139).

¹⁰¹ Todos ellos están ubicados y han sido recuperados desde <http://www.ceipmarenostrom.es/web2014/index.php/conocenos/documentos>

Las variables de esta investigación son las siguientes (Figura 6):

- *Variable 1.* Características sociodemográficas de la muestra/población encuestada.
- *Variable 2.* Principio de igualdad de género: valoraciones y creencias respecto al mismo.
- *Variable 3.* Nombramiento y formación de los y las representantes de igualdad.
- *Variable 4.* Medidas coeducativas en los planes y proyectos de centro.

Dichas variables permean las preguntas del cuestionario empleado en la primera fase de la investigación empírica y subyacen a la definición de las escalas de gradación tenidas en cuenta a la hora de diseñar y aplicar una rúbrica de evaluación a los planes y proyectos del centro seleccionado. Las variables que estructuran el mencionado cuestionario cumplen un importante cometido en nuestro proceso exploratorio, ya que nos permiten conocer determinadas valoraciones u opiniones y comportamientos, todo lo cual nos conduce a análisis más detallados llevados a cabo posteriormente.

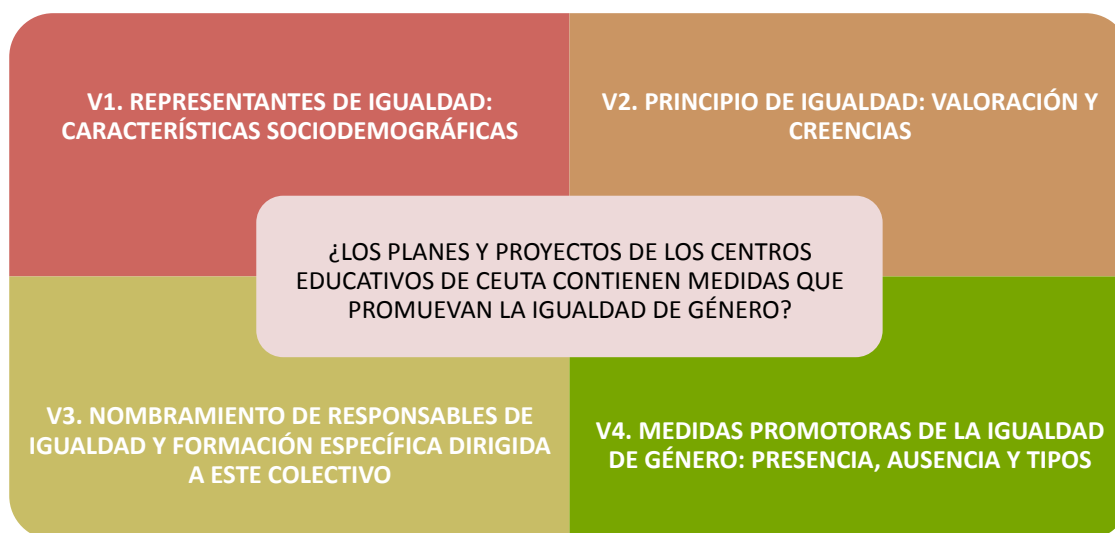


Figura 6. Pregunta-problema y variables

La representación de los porcentajes obtenidos de las respuestas del cuestionario nos ofrece una visión panorámica y rápida de los ítems a través de los cuales quedan formalizadas las variables del estudio, cuya descripción puede quedar organizada del siguiente modo:

- *Variables clasificatorias sociodemográficas:* Hacen referencia a determinadas características de la población elegida, compuesta básicamente por los y las representantes de igualdad de los centros educativos de Ceuta. Así, este grupo ha sido interrogado por características personales y profesionales en relación a: su edad, su sexo, sus años de experiencia docente, su perfil profesional y el desempeño actual o anterior de algún puesto de responsabilidad administrativa en el centro donde trabaja.
- *Principio de igualdad de género:* Con respecto al mismo, se ha recabado la opinión del colectivo de representantes en relación a la importancia que le

concede al mismo, al interés que le presta, a la necesidad de que los centros educativos cuenten con una figura que ostente la representación de la igualdad de género, sobre la necesidad de que la igualdad forme parte de la oferta formativa que cada año realiza el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en relación a lo estereotipadas que pueden estar las conductas del alumnado en cuanto al género y sobre la función que desempeña su institución escolar respecto a la superación de estos estereotipos, siendo dichos aspectos indicadores de valores. También se pregunta a las y los representantes de igualdad si ya tenían formación previa en igualdad de género cuando se hacen efectivos sus nombramientos en los centros educativos, mientras que a los miembros de equipos directivos se les pide que valoren su nivel de formación en igualdad en una escala de cuatro opciones.

- *Nombramiento y formación de las y los representantes de igualdad:* la presencia y aplicación del principio de igualdad en los proyectos educativos de centro es algo que se da por sentado, puesto que es un principio recogido por la normativa en vigor. Sin embargo, el nombramiento de las y los responsables de igualdad lleva aparejada una formación específica en igualdad de género que han de recibir, independientemente de sus conocimientos en el tema y de su capacitación, para implementar e impulsar medidas coeducativas a pie de aula y en el centro educativo donde desempeñan su trabajo. El proceso formativo dirigido a docentes tiene para estos una utilidad y un valor que varía en función del punto de partida en el cual cada persona se encuentra, dando lugar a un abanico de opciones que van desde la toma de contacto con el

concepto de igualdad entre hombres y mujeres hasta la mera actualización de contenidos y el intercambio de ideas relativas a este principio.

- *Medidas promotoras de la igualdad presentes en los planes y proyectos de centro*: a través del cuestionario se interroga acerca de la aplicación de medidas de este tipo, estén o no recogidas blanco sobre negro en la documentación del centro respectivo. Mediante la utilización de una rúbrica de carácter coeducativo se comprueba en una segunda fase si forman parte de dichos documentos y de qué tipo son.

8. Los instrumentos de recogida de información

8.1. Cuestionario

El cuestionario o encuesta es básicamente un documento compuesto por preguntas que pueden ser de distinto tipo (según la contestación pueden ser abiertas, cerradas y semiabiertas, pero, también pueden clasificarse según su contenido y, según la posición y la función que ocupen, pueden ser introductorias y de descarga). Así, puede utilizarse como medio de recogida de información para muestras más amplias que las obtenidas mediante entrevistas personales o fuentes más individualizadas y puede funcionar como un buen punto de partida antes de aplicar métodos o utilizar herramientas de carácter cualitativo. Por ello, Fox destaca entre las ventajas que ofrece el uso del cuestionario su alcance masivo de sujetos, señalando, además, que es relativamente poco costoso y que permite la normalización de sus instrucciones (Fox, 1981, pp. 609-610).

En general, hay que tomar en consideración ciertas ideas esenciales a la hora de realizar su diseño. Entre las mismas, aquí se ha dado prioridad a las siguientes:

- Intentar que cada pregunta plantee solamente un tema.
- Formular preguntas claras, simples y concisas.
- Componer respuestas que cubran el espectro de opciones que la persona entrevistada puede tener en cuenta al responder una pregunta.

Por otra parte, los cuestionarios:

- Permiten obtener gran cantidad de información en poco tiempo.
- Facilitan la recopilación de datos difíciles de obtener por otros métodos (Best, 1978, p. 142).
- Son de gran utilidad cuando se trata de extraer datos descriptivos que las personas pueden proporcionar a través de su propia experiencia (Hayman, 1981, p. 106).
- Ofrecen la posibilidad de una codificación que simplifica el posterior tratamiento informático de los datos que arroja.

Realmente, en la presente investigación el cuestionario ha servido para conocer de manera general el sentir del profesorado respecto a la igualdad de género, a la implementación de medidas que la fomenten en los centros educativos de la ciudad y a la mayor o menor presencia de medidas de igualdad en los planes y proyectos de centro. Por otra parte, ha sido empleado antes de iniciar la valoración de este tipo de documentos, pero teniendo en cuenta ya los aspectos vinculados a aquellos contenidos relevantes en relación a la implementación de medidas promotoras de la igualdad de género. Además, ha sido diseñado *ex profeso* para el

estudio que nos ocupa. Para ello, se ha utilizado la herramienta de *Google* denominada *Google Forms*, que nos ha permitido diseñar¹⁰² y enviar encuestas en línea, recoger información de manera sencilla, visualizar los datos recopilados mediante gráficas de distinto tipo y manipularlos de forma automática y simplificada.

Atendiendo a las recomendaciones de Tenbrink (Tenbrink, 1981, p. 254), de cara a su elaboración y publicación se ha:

- Descrito la información que se necesita.
- Redactado las preguntas.
- Ordenado las preguntas.
- Ofrecido un medio de responder.
- Escrito las instrucciones.
- Reproducido el cuestionario.

Por otra parte, se han seguido los pasos necesarios para que los datos aportados sean válidos y fiables. De acuerdo con Selltiz (Selltiz, Wrightsman y Cook, 1980, p. 399 y ss.), estos son:

- Decisión sobre qué información ha de buscarse.
- Tipo de cuestionarios que se van a utilizar.
- Redacción en cada caso de un primer borrador.
- Reexamen y revisión de preguntas.
- Comprobación previa de los cuestionarios.
- Revisión y determinación de procedimientos para su utilización.

¹⁰² <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

En su diseño, se ha tenido presente la importancia de formular el número necesario de preguntas, de redactarlas de forma que resulten claras y de que sean de distinto tipo (las hay obligatorias y voluntarias, cerradas y categorizadas, además de introductorias y de descarga, incluyéndose un apartado final que constituye en sí una pregunta abierta a la que cada cual puede responder –o no–, haciendo los comentarios que considere oportunos).

Para la distribución del documento se han empleado el correo electrónico de *Google (Gmail)* y el servicio de mensajería de una red social (*Facebook*). Además, la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta ha tenido la amabilidad de difundirlo mediante su dirección de correo oficial, de modo que llegara por esta vía a todos los centros educativos de Ceuta.

Las preguntas del cuestionario quedan estructuradas en función de los bloques que se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

Estructura del cuestionario

Bloques		Ítems
I	Características sociodemográficas de la muestra/población encuestada	A1 a A6
II	Principio de igualdad de género	Sobre valoraciones y creencias: 1, 2, 3, 6, 11, 31, 42, 45 y 46. Relacionadas con su formación previa en igualdad: 4 y 5. Relacionadas con la formación en igualdad de género impartida en el CPR de Ceuta: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20.
III	Nombramiento y formación de los representantes de igualdad	En relación a la actividad formativa sobre igualdad de género y prevención de la violencia machista dirigida específicamente a representantes de igualdad de género en los centros educativos no universitarios de Ceuta: 7, 8, 9, 10, 19, 28 Por los efectos desencadenados por la formación promotora de igualdad de género: 21, 22, 23, 26 y 27.
IV	Medidas coeducativas en los planes y proyectos de centro	Sobre las acciones educativas que podrían llevarse a cabo para mejorar la coeducación en los centros educativos de Ceuta: 24, 25, 29, 30, 32 y 33. Sobre las medidas ya aplicadas a determinados aspectos de los planes y proyectos de los centros educativos: 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 y 43.

Elaboración propia

8.2. Rúbrica de evaluación

Al comienzo del capítulo, este trabajo de tesis quedó ubicado dentro del marco que proporciona la investigación educativa, entendida esta como “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos y sociales” (Hernández Pina, 1995, p. 3). La fase que nos ocupa ahora se halla dentro de los límites más restringidos de la investigación evaluativa, ya que, al llevar a cabo la revisión de la documentación de un centro, hemos efectuado una evaluación de programas.

“La evaluación de centros educativos puede ser considerada como un elemento integrador de la evaluación, que acoge en su marco la evaluación de los programas y de los aprendizajes” (Pérez Juste, 2006, p. 60). Es conveniente aclarar, sin embargo, que la evaluación de programas ha de ser entendida de forma distinta a la evaluación pedagógica. *Grosso modo*, puede admitirse que ambas tienen como finalidad general la

...valoración, a partir de criterios y referencias pre-especificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora (Pérez Juste, 2006, p. 32).

Sin embargo, mientras que la evaluación pedagógica está vinculada específicamente al proceso de enseñanza y aprendizaje y a la valoración de los resultados obtenidos por el alumnado, la investigación evaluativa supera el objeto tradicional de las evaluaciones escolares –esto es, el aprendizaje realizado por alumnas y alumnos– y reconoce “la necesidad de evaluar nuevos objetos–programas, materiales, ambientes, organización...” (*ibid.*, p. 52), ya que, como es sabido, “aquello que no sometamos a evaluación no podrá beneficiarse de las decisiones de mejora derivadas de la información recogida y valorada” (*ibid.*, p. 60). Como resultado, la evaluación de programas queda adscrita al ámbito de la Investigación evaluativa (Figura 7).

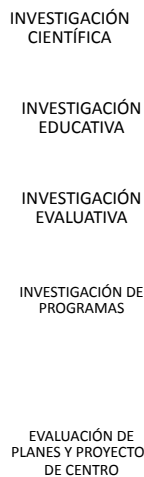


Figura 7. Itinerario de la investigación

Aquí se ha llevado a cabo el análisis de un proyecto educativo y de los planes y proyectos que lo integran, de modo que nos hemos situado en el campo de la Investigación educativa para adentrarnos en el área de la Investigación evaluativa y, de ahí, en la parcela de la Evaluación de programas, con la humilde intención de cumplir con las (por otra parte, ambiciosas) expectativas de tal tipo de evaluación, orientadas a generar “conocimiento técnico de gran relieve y utilidad, tanto para la mejora de la actividad educativa como de la metodología de la evaluación de los programas educativos” (Pérez Juste, 2006, p. 16).

9. Rúbrica coeducativa

En la década de los sesenta se llevan cabo una serie de investigaciones con objeto de determinar qué aspectos influyen más en el proceso de aprendizaje de estudiantes de universidades de prestigio. Para sorpresa general, el conjunto de destinatarios de esas pesquisas señala la evaluación, y no el proceso de enseñanza, como el aspecto que mayor peso ejerce sobre su aprendizaje. Esto hace que expertos en la materia trasladen el foco de sus análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje a la evaluación.

Ya en los años 90, con el auge del aprendizaje por competencias, esta línea de trabajo vuelve a cobrar fuerza, generando un cambio de paradigma educativo que aboga por el desarrollo de competencias y desplaza el interés desde las evaluaciones de carácter psicométrico hasta otras más cualitativas, centradas en los procesos y orientadas al aprendizaje (Fernández March, 2010, p. 11)¹⁰³. En tal escenario, las rúbricas empiezan a recibir cada vez mayor atención por su capacidad de integrar lo cualitativo y lo cuantitativo, ya que proporcionan evaluaciones objetivas mediante la incorporación de “una descripción cualitativa de los criterios de evaluación y de los niveles de consecución que gradúan los resultados objeto de evaluación” (Menéndez Varela, 2013, p. 7)¹⁰⁴.

Planteadas de este modo, las rúbricas conceden valor no solo al resultado final obtenido, sino al conjunto de pasos seguidos hasta llegar a él y esto es posible porque hace explícitos los distintos criterios o indicadores de evaluación elegidos y porque tal información es compartida con el grupo de estudiantes con antelación.

¹⁰³ <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/144>

¹⁰⁴ <http://www.raco.cat/index.php/Observar/article/viewFile/275083/363079>

Así, orientan al aprendiz hacia el aprendizaje y generan un *feedback* eficaz, de carácter informativo, que hace posible una comunicación evaluativa más clara entre el profesorado y el alumnado, facilitando la mejora tanto de los procesos educativos como de sus resultados. Como consecuencia, las rúbricas se adaptan mejor a los tipos de evaluación formativa mencionados anteriormente y permiten la emisión de juicios de calidad, transparentes y útiles.

Concebidas como “guías de puntuación”, se emplean para realizar evaluaciones complejas a partir de la descripción de las características específicas de un producto (Fernández March, 2010, p. 24). Al establecer qué se espera en relación a cada aspecto evaluado, en lugar de generar dudas o la percepción de una evaluación negativa –esto es, que viene a restar¹⁰⁵–, las rúbricas dan un mensaje profundamente educativo, al proporcionar una retroalimentación significativa y concreta que permite “el desarrollo de hábitos y estrategias de revisión, seguimiento y evaluación del propio trabajo” (*ibid.*, p. 25), es decir, del autoaprendizaje y autoevaluación de las y los estudiantes. De este modo, la rúbrica se sitúa a la altura de la verdadera evaluación formativa, contribuyendo a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tal potencialidad y versatilidad han hecho que esta herramienta goce de gran aceptación desde la teoría y desde la práctica, lo cual se aprecia cuando se explica que:

¹⁰⁵ Barlow, M. (2014). Diario de un profesor novato, p. 57. Salamanca: Sígueme. “Una nota es siempre negativa: 8 significa en realidad 10 menos 2. Poner notas es parapetarse tras un ideal teórico, y además inaccesible, pues los puntos están referidos a los defectos. [...] Así, corregir nada tiene que ver ya con su significado etimológico: poner recto, enderezar. Se limita a hacer el descuento de las lagunas, a detectar los errores y a sancionarlos”.

[e]l acto evaluativo, desde esta perspectiva, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo (...) Evaluar no es demostrar, sino perfeccionar y reflexionar (Bordas y Cabrera, 2001, p. 32).

Dichos beneficios, sin embargo, se obtienen cuando la rúbrica reúne una serie de características. Así, debe ser:

- Conductual, esto es, centrada en el desempeño.
- Confiable, de manera que permita observar lo mismo en diferentes contextos;
- Continua, al presentar un diseño en el cual el conjunto de elementos constituya una imagen de continuidad;
- Descriptiva y objetiva, haciendo referencia a hechos y conductas;
- Válida, en el sentido de la validez, esto es, que midan lo que tienen que medir;
- Además, quien lleve a cabo su aplicación ha de cumplir con la premisa de evaluar lo que la rúbrica explicita, de modo que se mantenga una coherencia entre lo que se pide y lo que finalmente se valora.

El momento en el cual se utilicen las rúbricas depende en gran medida del objetivo que guíe la evaluación en curso y los usos o la utilidad que se les dé son muy variados: se emplean para evaluar composiciones escritas o presentaciones

orales, trabajos individuales o grupales, ensayos breves o proyectos amplios vinculados a áreas técnicas, científicas o humanísticas.

En nuestro caso, la rúbrica nos ha permitido evaluar el producto resultante de una tarea compleja: la elaboración de los planes y proyectos de un centro, siendo este conjunto documental a la vez tal producto y nuestro material de análisis. El criterio de evaluación en torno al cual giran sus categorías y descriptores es fomentar la igualdad de género, puesto que, como recoge la LOMCE en su Preámbulo:

[s]olo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». («BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, p. 2).

Existen distintos tipos de rúbricas. Según su amplitud, abarcan un producto en su conjunto o componentes del mismo. El tipo de aspecto que midan hace que sean *rúbricas de desempeño* o *rúbricas de producto* y su tipo de estructura da lugar, respectivamente, a *rúbricas lineales* o *matriciales*. En función de su temática, requieren de la movilización de competencias transversales o genéricas o del uso de competencias específicas. La relación que se establezca entre docente, discente y

rúbrica convierten a esta última en herramienta de heteroevaluación, autoevaluación o coevaluación. Por último, según la descripción de los criterios de evaluación sobre los cuales se construya, la rúbrica puede ser *holística* o *analítica*.

Realmente, el uso de uno u otro tipo de rúbrica simplemente depende del objetivo que persigamos o de las características del objeto o del proceso valorado. Así, la *rúbrica holística* se sustenta sobre un solo criterio, sirve para producir una valoración global y se emplea cuando se realiza una evaluación sumativa, motivos por los cuales no brinda gran cantidad de información.

La rúbrica analítica, por su parte, “representa una escala de valoración descriptiva en la que se usan rasgos globales como criterios analíticos de desempeño” (Fernández March, 2010, p. 24). Se puede construir a partir de uno o más criterios y/o indicadores de evaluación y pone el énfasis en los aspectos formativos de la evaluación (*ibid.*, p. 24), con lo cual, “[i]f an overall, summative score is desired, a holistic scoring approach would be more desirable. In contrast, if formative feedback is the goal, an analytic scoring rubric should be used” (Mertler, 2001)¹⁰⁶ –esto es, si lo que se persigue es una puntuación sumativa y general, un enfoque holístico sería más acertado; por el contrario, si lo que se quiere es obtener un *feedback* formativo, debería emplearse una rúbrica analítica¹⁰⁷–.

Desde un punto de vista meramente descriptivo, las rúbricas son, básicamente, cuadros de doble entrada en los que quedan integrados criterios de evaluación (que pueden aparecer desglosados o concretados en indicadores), niveles de logro y

¹⁰⁶ Mertler, Craig A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Recuperado desde <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>

¹⁰⁷ Traducción propia.

descriptores a partir de los cuales se valoran uno o varios aspectos del proceso o producto que se elija –esto puede apreciarse en la Tabla 2.

En la columna inicial de la tabla o matriz de evaluación, se sitúan los conceptos o categorías que sirven como criterios o unidades básicas de valoración del producto o proceso elegido. En el eje horizontal superior (en la primera fila), se colocan los niveles de logro, que pueden adoptar la forma de cuantificadores (valores numéricos, que normalmente van del 0 al 3 o del 1 al 4), de calificativos (por ejemplo, excelente, bien, regular, malo) o, bien, una forma mixta (p. e.: Excelente, 4) sirviendo todos para asignar determinado valor a los diferentes niveles con que se describa el trabajo evaluado.

Finalmente, en las celdas de intersección entre los ejes vertical y horizontal, quedan dispuestas las características que la tarea tendrá (sus descriptores), en relación a la pericia o los niveles de logro que se hayan especificado.

Tabla 2

Elementos básicos de una rúbrica de evaluación de tipo analítico

Categoría o dimensión	Descriptores de cada categoría o dimensión (expresados en niveles de logro)			
	Nivel de logro 3 Excelente	Nivel de logro 2 Bueno	Nivel de logro 1 Suficiente	Nivel de logro 0 Insuficiente
Dimensión 1	Indicador con valor 3 de la dimensión 1	Indicador con valor 2 de la dimensión 1	Indicador con valor 1 de la dimensión 1	Indicador con valor 0 de la dimensión 1

Elaboración propia

Esta disposición y los elementos mencionados pueden apreciarse en dos ejemplos de rúbrica¹⁰⁸, una holística y una analítica, mostrados en las páginas siguientes. En el caso de la primera, esta podría vincularse a una tarea en la cual habría que hacer algún tipo de exposición oral y el objetivo didáctico del que se desprendería podría quedar formulado así: “Utiliza la voz de manera adecuada, empleando un tono que permita hacer llegar el texto a todo el auditorio”.

Tabla 3

Ejemplo de rúbrica de evaluación de tipo holístico

Categoría	Descriptorios			
	3 Excelente	2 Bueno	1 Suficiente	0 Insuficiente
Consistencia en el uso de la voz	La calidad de la voz del estudiante es clara y consistentemente audible durante toda la audición.	La calidad de la voz del estudiante es clara y consistentemente audible durante la mayor parte de la audición.	La calidad de la voz del estudiante es clara y consistentemente audible durante alguna parte de la audición.	La calidad de la voz es inaudible.

Elaboración propia

En el segundo ejemplo, encontramos una rúbrica analítica diseñada para evaluar un aspecto concreto dentro de una tarea compleja, como es el desarrollo de una investigación documental. Esta rúbrica podría girar, por ejemplo, en torno a la categoría “estructura del texto”, en cuyo caso, se hubiera hecho referencia a la pregunta-problema o hipótesis, los pasos dados para responderla, las conclusiones y la bibliografía consultada. Sin embargo, lo que a la persona evaluadora le interesa es la información recabada a través de la investigación, por lo que las categorías de la matriz, tal y como aparece en la Figura 8, se centran en su cantidad, calidad, organización y redacción.

¹⁰⁸ Capturadas desde <http://es.slideshare.net/cedecite/rubricainvestigacioncedec> y <http://es.slideshare.net/cedecite/rbrica-para-evaluar-una-investigacin-documental>, respectivamente.

En cuanto a la manera de puntuar los resultados obtenidos tras la aplicación de la rúbrica, podemos decir que es muy sencilla y se basa, simplemente, en operaciones de multiplicación y suma. Como se ha dicho ya, a cada descriptor se le adjudica un nivel de logro que, en lenguaje matemático, es equivalente a un valor numérico que puede oscilar entre 4 y 1 o 3 y 0 puntos –según la horquilla que se prefiera elegir–. Estos puntos se multiplican por el peso que se haya asignado a cada indicador, que puede ser una división equitativa o no equitativa del valor total de la tabla.

REA Trabajo por proyectos en Biología y Geología y Física y Química en Secundaria

cedec Centro Educativo de Promoción Científica de Valencia en Investigación

Rúbrica para evaluar una investigación documental

Nombre del alumno o alumnos: _____

CATEGORÍA	4 Sobresaliente	3 Notable	2 Aprobado	1 Insuficiente
Cantidad de información	El trabajo refleja una amplia diversidad de argumentos, puntos de vista y fuentes de información relacionados con la investigación.	El trabajo refleja cierta diversidad de argumentos, puntos de vista y fuentes de información relacionados con la investigación.	El trabajo refleja algunos argumentos, puntos de vista y fuentes de información relacionados con la investigación, pero también incluye otra información poco pertinente.	El trabajo refleja una cantidad insuficiente de información relacionada con la investigación.
Calidad de la información	Todas las fuentes de información son de alta calidad.	La mayor parte de las fuentes de información son de alta calidad.	Algunas fuentes de información son de alta calidad.	Pocas fuentes de información son de alta calidad.
Organización de la información	La información está muy bien organizada con párrafos bien redactados.	La información está organizada con párrafos bien redactados.	La información está organizada, pero los párrafos no están bien redactados.	La información proporcionada no está organizada.
Redacción	No hay errores de gramática, ortografía o puntuación.	Casi no hay errores de gramática, ortografía o puntuación.	Unos pocos errores de gramática, ortografía o puntuación.	Muchos errores de gramática, ortografía o puntuación.

Figura 8. Ejemplo de rúbrica de evaluación de tipo analítico. Recuperada de <https://es.slideshare.net/cedecite/rbrica-para-evaluar-una-investigacin-documental>

Por ejemplo, tomando como punto de referencia la rúbrica inmediatamente anterior (Figura 8), dado que consta de cuatro categorías, cada una puede representar un 25 % del valor numérico total de la tabla (100 %), si bien es cierto que este peso es adjudicado por quien diseña la rúbrica en función de la valoración que quiera atribuirle a cada dimensión y no tiene que ser equitativo –es decir, la puntuación total de la rúbrica no tiene que repartirse de forma igualitaria obligatoriamente, de modo que cada dimensión puede recibir un peso distinto–. En cualquier caso, la suma de todos ellos debe constituir la totalidad de los puntos de la rúbrica (en este caso, por simplificar los cálculos, este total podría ser de 4 puntos).

Dicho todo esto, en función del descriptor que elijamos, multiplicaremos por uno de los números de la horquilla elegida (de 0 a 3 o de 1 a 4 puntos), en función del nivel de logro alcanzado para esa dimensión. Así, para las dimensiones Cantidad de información de la matriz elegida (la indicada anteriormente), en caso de que la tarea realizada se ajuste al descriptor con valor 3, haríamos la operación 0.25×3 . Su valor sería sumado a los resultados obtenidos de las dimensiones restantes y así calcularíamos el valor numérico asignable a la investigación documental valorada.

Tabla 4

Modelo de descriptores de una rúbrica de evaluación de tipo analítico

Categoría o dimensión	Descriptores de cada categoría o dimensión				Peso 25 % del total o 0.25
	Sobresaliente (4)	Notable (3)	Aprobado (2)	Insuficiente (1)	
	0.25 x 4 = 1 punto sobre el total de la rúbrica	0.25 x 3 = 0.75 puntos sobre el total de la rúbrica	0.25 x 2 = 0.5 puntos sobre el total de la rúbrica	0.25 x 1 = 0.25 puntos sobre el total de la rúbrica	
Cantidad de información	El trabajo refleja una amplia diversidad de argumentos, puntos de vista y fuentes de información relacionados con la investigación.	El trabajo refleja cierta diversidad de argumentos, puntos de vista y fuentes de información relacionados con la investigación.	El trabajo refleja algunos argumentos, puntos de vista y fuentes de información relacionados con la investigación, pero también incluye alguna información poco pertinente.	El trabajo refleja una cantidad insuficiente de información relacionada con la investigación.	25 % del total o 0.25

Elaboración propia

Hechas las valoraciones y los cálculos, el resultado de la aplicación de esta matriz, podría quedar del siguiente modo:

Tabla 5

Ejemplo de distribución de puntos en una rúbrica de evaluación de tipo analítico

Categoría	Sobresaliente (4)	Notable (3)	Aprobado (2)	Insuficiente (1)	Peso 0.25
Cantidad		0.25 x 3			0.75
Calidad		0.25 x 3			0.75
Organización	0.25 x 4				1
Redacción	0.25 x 4				1
Total					3.50/4

Elaboración propia

Como se ha visto, normalmente las rúbricas se utilizan para evaluar el nivel de desempeño alcanzado por el alumnado o por grupos de estudiantes al realizar una tarea o elaborar un producto, pero, realmente, las rúbricas pueden emplearse para valorar cualquier objeto o actividad. Así lo explica Moskal cuando escribe: “rubrics are typically employed when a judgement of quality is required and may be used to evaluate a wide range of subjects and activities¹⁰⁹” (Moskal, 2000) –esto es, las rúbricas normalmente se usan cuando se busca una valoración cualitativa y pueden ser empleadas para evaluar una amplia gama de asignaturas y actividades. De hecho, lo que debe tenerse en cuenta de forma imprescindible cuando se decide emplearlas es que su diseño vaya precedido de una reflexión que permita tener claro con qué propósito van a ser utilizadas y quién, cómo y en qué contexto preciso se van a usar, todo lo cual puede contribuir, junto a otros aspectos más específicos, a su validación.

Ya sabemos que nuestro propósito es valorar determinados documentos educativos desde la perspectiva de la promoción de la igualdad de género, y para ello la autora de esta investigación ha diseñado una rúbrica analítica, esperando que pueda ser una herramienta de utilidad para claustros, equipos directivos, agentes de formación y personal responsable de la supervisión de centros escolares.

Para este tipo de profesionales, la rúbrica debe cobrar unos matices distintos a los que tiene cuando se emplea para llevar a cabo evaluaciones orientadas al aprendizaje del alumnado. De este modo, y tomando como referencia aquellas consideraciones ofrecidas por Rodríguez Santero, Gil Flores y Torres Gordillo (2010, p. 3) en relación a las rúbricas empleadas en la evaluación de estudiantes universitarios, nuestra Rúbrica coeducativa, debe servir para:

¹⁰⁹ Traducción propia.

- Impregnar los planes y proyectos de centro y las actuaciones que de los mismos se derivan del principio de la igualdad de género, lo cual es esencial para promover el desarrollo de una sociedad justa e igualitaria, donde la diferencia no suponga desigualdad y en la cual cada individuo pueda desarrollarse plenamente y más allá de prejuicios y estereotipos sexuales y de género.
- Implicar a los claustros en una revisión y actualización más clara y transparente de los planes y proyectos de su centro, lo cual los capacita en el ejercicio de una función evaluadora de utilidad garantizada.
- Realizar una evaluación de carácter prospectivo, que oriente y facilite la toma de decisiones respecto al diseño, elaboración y modificación de los planes y proyectos de centro.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, la Rúbrica coeducativa que aquí se presenta se diseña con la intención de que sirva, por un lado, para la valoración, desde la perspectiva de la igualdad de género, de los planes y proyectos educativos de los centros que albergan las etapas educativas que van desde Infantil hasta Bachillerato y, por otro lado, para que sirva de ayuda al profesorado a la hora de afrontar el diseño, la elaboración o la mejora de los documentos propios de cualquier centro escolar.

Como consecuencia, podemos decir que en lugar de elaborar una guía metodológica al uso, desde aquí proponemos que la Rúbrica coeducativa se use para guiar al profesorado, a los equipos directivos y a los equipos de inspección en la tarea de incorporar la igualdad de género a los planes y proyectos de centro.

La validación de la misma ha de producirse en función de la utilización y las características de los centros que quieran emplearla, de modo que animamos a que se

edite, en caso de considerarse necesario. Para ello, es importante saber que se ha construido con una herramienta de *Google* llamada *Co-Rubrics*, tomando en cuenta los aspectos pedagógicos, organizativos, funcionales y de participación fundamentales en cualquier centro educativo.

El contenido de la misma se apoya sobre los ítems presentes en las preguntas que conforman el cuestionario aplicado y de aquellos aspectos que se consideran fundamentales para promover la igualdad desde los centros escolares. Entre los mismos se encuentran, entre otros, el uso de un lenguaje inclusivo, la distribución igualitaria de espacios y tiempos, la organización paritaria de los órganos de participación y gobierno, el empleo de materiales curriculares que tengan en cuenta a hombres y mujeres en condiciones de igualdad o el mantenimiento de expectativas equilibradas hacia chicas y chicos. La totalidad de los mismos aparece recogida en la rúbrica, que puede consultarse a continuación (Tabla 6):

Tabla 6
Rúbrica coeducativa

Categorías o dimensiones	Proyecto altamente coeducativo (3)	Proyecto medianamente coeducativo (2)	Proyecto ligeramente coeducativo (1)	Proyecto mínimamente coeducativo (0)	Peso
1. Principio de igualdad de género	Se reconoce el principio de igualdad de género como uno de los pilares fundamentales del PEC y/o del plan o proyecto analizado, haciéndose referencia a la normativa que lo promueve y concretándose a través de los elementos característicos de cada documento.	Se reconoce el principio de igualdad de género como uno de los pilares fundamentales del PEC y se hace referencia al mismo a través de alguno de los elementos propios del documento analizado.	Se hace referencia al principio igualdad de género a través de algún comentario general.	No se hace referencia al principio de igualdad de género.	10 %
2. Comisión de igualdad de género	Se deja constancia sobre el cargo y las responsabilidades del representante de igualdad y de la comisión o equipo que coordina, así como de aquellas actividades que planifiquen para llevar a cabo a nivel general y cuándo, cómo, dónde y por quién.	Se deja constancia parcialmente del cargo y las responsabilidades del representante de igualdad y aparecen algunas actividades promotoras de la misma que se van a llevar a cabo a nivel general.	Aparecen algunas actividades promotoras de la igualdad que se van a llevar a cabo en el centro.	No se hace alusión ni a las funciones del representante de igualdad y no se contempla la realización de ninguna actividad promotora de la igualdad de género.	10 %
3. Formación realizada a través de instituciones diversas	Se contempla la formación en igualdad de género dentro de la educación en valores democráticos e igualitarios y se considera la educación afectivo-sexual y la convivencia pacífica como aspectos fundamentales para su desarrollo, indicando qué miembros de la comunidad van a participar en actividades que giren en torno a estos contenidos (alumnado, familias, profesorado y/o personal no docente), bajo la responsabilidad de quién, cuándo y dónde, y cómo se va a realizar y a evaluar tal formación.	Se contempla la importancia de la formación en igualdad de género y en convivencia, se hace alguna especificación en relación al tipo de actividades que en relación a estos principios va a recibir algún sector de la comunidad educativa, pero sin concretar quiénes serán los responsables de llevarlas a cabo ni qué se espera de dichas actuaciones.	Se contempla la posibilidad de desarrollar procesos formativos vinculados a la igualdad de género.	No se contempla la posibilidad de desarrollar procesos formativos sobre igualdad de género por parte de ningún sector de la comunidad educativa.	10 %

Tabla 6 (cont.)

Categorías o dimensiones	Proyecto altamente coeducativo (3)	Proyecto medianamente coeducativo (2)	Proyecto ligeramente coeducativo (1)	Proyecto mínimamente coeducativo (0)	Peso
4. Relación con el entorno	<p>Se especifica la relación con organismos que puedan promover la igualdad y prevenir la violencia de género a través de actuaciones formativas o de otro tipo, se tiene en cuenta su proyección en el entorno y se contempla la presencia de modelos masculinos y femeninos distintos a los tradicionales, propios del androcentrismo, a través de actividades diversas (entrevista, relación epistolar, grupos interactivos, talleres, etc.).</p>	<p>Se destaca la importancia de establecer relaciones con organismos promotores de la igualdad de género y se tiene en cuenta la presencia de modelos masculinos y femeninos alternativos a los tradicionales, pero no se concreta a través de actuaciones específicas.</p>	<p>Se destaca la importancia de establecer relaciones con organismos promotores de la igualdad, pero no se concreta ninguna actuación específica de los mismos, ni se considera la opción de contar con la presencia de modelos alternativos a los tradicionales.</p>	<p>No se reconoce el establecimiento de relaciones con organismos que puedan promover la igualdad a través de actuaciones formativas o de otro tipo, ni se consideran modelos masculinos y femeninos distintos a los tradicionales, propios del androcentrismo.</p>	10 %
5. Organización espacial y temporal del centro	<p>Se refleja la paridad en las estructuras del centro y en la organización y responsabilidades del alumnado, además de en los espacios comunes y no comunes a través de soportes visuales o escritos que sirvan para denominar aulas, bibliotecas, etc. y para señalar efemérides o hacer explícitos determinados contenidos y mensajes coeducativos, eliminando aquellos que pudieran seguir formando parte del currículo oculto.</p>	<p>Se tiene en cuenta la paridad a la hora de organizar el centro y se refleja en algunos espacios del mismo, a través de carteles, láminas y otro tipo de soportes visuales y escritos.</p>	<p>Se tiene en cuenta la paridad a la hora de organizar el centro o hay soportes que hagan referencia a la mujer, pero los espacios comunes están habitados de forma igualitaria.</p>	<p>No hay paridad en la estructura organizativa del centro, en las cuales lo masculino ocupa posiciones preponderantes, y no hay rastro de presencia femenina en láminas, murales, carteles o soportes similares.</p>	10 %

Tabla 6 (cont.)

Categorías o dimensiones	Proyecto altamente coeducativo (3)	Proyecto medianamente coeducativo (2)	Proyecto ligeramente coeducativo (1)	Proyecto mínimamente coeducativo (0)	Peso
6. Actividades propias del centro dirigidas al alumnado	<p>Quedan programadas por escrito la celebración de actividades puntuales o transversales y el desarrollo de proyectos o tareas que a nivel de centro o de aula ayuden a conocer la contribución de mujeres eminentes o anónimas a la historia, a la ciencia y al arte, y a promover la valoración positiva y la realización de tareas tradicionalmente desempeñadas por mujeres.</p>	<p>Quedan programadas por escrito la celebración de actividades puntuales que ayuden a valorar positivamente la figura de la mujer.</p>	<p>Quedan programas o propuestas algunas actividades que estén vinculadas a la promoción de la igualdad de género.</p>	<p>No se realizan actividades programadas que promuevan la igualdad de género.</p>	10 %
7. Materiales	<p>Se llama la atención sobre la importancia de revisar los materiales desde una perspectiva coeducativa, de registrar la selección de cualquier tipo de material didáctico por el principio de igualdad de género y de criticar de forma constructiva aquello que, usado de forma fortuita o ex profeso, lleve algún tipo de carga sexista.</p>	<p>Se llama la atención sobre la importancia de tener presente el principio de igualdad al seleccionar el material didáctico y de criticar de forma constructiva aquello que lleve algún tipo de carga sexista.</p>	<p>Se llama la atención sobre la importancia de tener presente el principio de igualdad a la hora de seleccionar el material didáctico.</p>	<p>No se llama la atención sobre la importancia de tener presente el principio de igualdad a la hora de seleccionar el material didáctico.</p>	10 %

Tabla 6 (cont.)

Categorías o dimensiones	Proyecto altamente coeducativo (3)	Proyecto medianamente coeducativo (2)	Proyecto ligeramente coeducativo (1)	Proyecto mínimamente coeducativo (0)	Peso
8. Metodología	Se destaca la importancia de emplear agrupamientos mixtos y metodologías cooperativas y colaborativas con la intención de superar prejuicios, estereotipos y conflictos que tengan su raíz en la diferencia de género y se especifican las fórmulas para promover su uso, bien a través del trabajo cooperativo, de grupos interactivos, tertulias dialógicas, trabajo por proyectos u otras opciones metodológicas.	Se destaca la importancia de emplear agrupamientos mixtos y metodologías cooperativas y colaborativas con la intención de superar prejuicios, estereotipos y conflictos que tengan su raíz en la diferencia de género.	Se hace alusión a las metodologías cooperativas como una opción que puede tenerse en cuenta en el centro.	No se hace referencia al empleo metodologías que promuevan la interacción y la colaboración entre chicos y chicas.	10 %
9. Orientación escolar, vivencial y profesional	Se deja constancia sobre la importancia de tener altas expectativas respecto a todo el alumnado y se orienta a chicas y chicos en relación con sus propias capacidades, gustos y situación personal, formándolos en la libre elección, la corresponsabilidad, en el cuidado de sí mismo y en el respeto a los demás.	Se deja constancia sobre la importancia de tener altas expectativas hacia todo el alumnado y de formarlos para que sepan cuidarse a sí mismos y respetar a los demás.	Se deja constancia sobre la importancia de tener altas expectativas hacia todo el alumnado.	No se deja constancia sobre la importancia de tener altas expectativas hacia el alumnado.	10 %
10. Uso del lenguaje	Planes y proyectos emplean un lenguaje totalmente inclusivo, que utiliza términos genéricos, nombres epicenos y referencias explícitas a lo femenino y lo masculino, de modo que quedan visibilizados todos los miembros de la comunidad educativa y se deje constancia sobre el valor y los logros tanto de hombres como de mujeres.	Planes y proyectos emplean un lenguaje bastante inclusivo, que utiliza en numerosas ocasiones términos genéricos y expresiones a través de las cuales quedan visibilizados todos los miembros de la comunidad educativa.	Planes y proyectos emplean un lenguaje bastante inclusivo, que utiliza en numerosas ocasiones términos genéricos y expresiones a través de las cuales quedan visibilizados todos los miembros de la comunidad educativa.	Planes y proyectos no están expresados de modo que hagan referencia a los miembros masculinos y femeninos de su comunidad ni de la sociedad.	10 %

Elaboración propia

Todos estos elementos, referidos básicamente a las cuestiones pedagógicas y organizativas de un centro educativo y a los aspectos que contribuyen al fomento de la igualdad, han sido seleccionados a través de la consulta y lectura minuciosa de distintas fuentes, entre las cuales pueden destacarse la guía para profesorado *Educando en Igualdad*¹¹⁰ y los libros *La situación actual de la educación para la igualdad en España*, *El currículum oculto*¹¹¹ o *La evaluación de programas educativos*.

Además, antes de concretarlos, se ha trabajado con versiones intermedias de la rúbrica, las cuales han sido aplicadas a un material de análisis alternativo, de modo que, durante esa etapa de aplicación, reelaboración y mejora del diseño inicial, pudieran florecer lo que se conoce como *categorías emergentes*, es decir, aquellos aspectos que la rúbrica puede no ser capaz de cubrir y de los cuales se toma conciencia durante su utilización. Dichas categorías, entendidas como flaquezas o aspectos mejorables de la versión inicial de nuestra rúbrica, han sido empleadas precisamente para incorporar elementos con los que cubrir todo ese abanico de elementos pedagógicos y organizativos que necesariamente hay que tener en cuenta en la valoración general de la documentación seleccionada desde una perspectiva de género.

De este modo, las categorías de evaluación para la *Rúbrica coeducativa* finalmente son las siguientes:

1. *Principio de igualdad de género*: se espera que quede reconocida la importancia y la necesidad de contemplarlo dentro de los planes y proyectos

¹¹⁰ <http://www.educandoenigualdad.com/materiales-fete-ugt/>

¹¹¹ Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata. *La situación actual para la igualdad en España*. Instituto de la Mujer. Evaluación de programas educativos.

de centro a través de algún objetivo que plasme su interés por alcanzarlo o, al menos, por promoverlo en base a la normativa y a la legislación vigente. La relevancia del principio de igualdad es fundamental dentro del Plan de Convivencia, en el Plan de Acción Tutorial, en el Plan de Atención a la Diversidad y de Orientación y debe permear los diferentes niveles de concreción de todos los documentos que integran el Proyecto Educativo de un centro.

2. *Comisión de representantes y responsables de las medidas promotoras de la igualdad de género*: en la documentación del centro debería figurar quiénes son las personas que van a responsabilizarse del diseño y organización de aquellas actividades que promuevan la igualdad. Esta responsabilidad podría recaer sobre una sola persona, pero también sobre un equipo o comisión de igualdad de género que actuase en función de un plan compartido. Por otra parte, deberían quedar claras las funciones del representante de igualdad o de los miembros de la comisión de igualdad, que debería realizar actuaciones concretas de diseño, planificación, aplicación, evaluación y propuestas de mejora).
3. *Formación específica en igualdad de género*: si se siente la necesidad de mejorar en este aspecto, deben quedar reflejadas aquellas demandas formativas que puedan dar respuesta a las necesidades del centro, sea cual sea su modalidad y vengan estas del MECD, de la cooperación con organismos especializados en la promoción de la igualdad de género y en la prevención de la violencia machista y/o de otras vías. Esta formación puede estar dirigida a cualquier sector de la comunidad educativa: a las familias del alumnado, al profesorado, al personal no docente y/o a los estudiantes –a

través del tratamiento de contenidos propios de la educación emocional y la educación en valores, sobre todo en infantil y primaria– y de la educación afectivo-sexual o la Historia del feminismo en Educación secundaria.

4. *Relación con el entorno*: la presencia de modelos femeninos y masculinos que supongan una alternativa a los roles de género tradicionales pueden ampliar los referentes del alumnado y deben tomarse en cuenta en el desarrollo de distintas actividades. Esta categoría también abarca la cooperación interinstitucional, gracias a la cual personas expertas pueden entrar al centro a impartir formación o miembros de la comunidad educativa pueden salir a transmitir a otros centros o a otras instituciones sus experiencias. De este modo, la labor de la escuela puede alcanzar proyección en su entorno más o menos inmediato y constituirse en modelo de buena práctica y en referente para otros centros educativos y para la sociedad, en general.
5. *Organización paritaria del centro y ocupación igualitaria de los espacios*: el principio de paridad debe ser respetado en el centro. Además, mujeres y hombres deben ser visibles no solo mediante el desempeño de sus actividades, sino también a través de su presencia en los nombres de determinadas estancias, en murales y carteles, etc. Por otra parte, niños y niñas deben gozar de la posibilidad de ocupar los espacios del centro (principalmente, el patio de recreo) de manera equitativa, ya que “[e]l reparto de espacios no pautados es desigual” (Martínez Herranz y Pérez García, 2014, p. 140), pudiendo comprobarse “cómo en general los chicos ocupan espacios más amplios y centrales, que les permiten mayor movilidad” (*ibid.*), mientras que las chicas normalmente se encuentran “en los márgenes de

aquellos espacios en los que están los chicos” (Anguita Martínez, 2011; Tomé, 2002; Subirats, 2003;; cit. por Martínez Herranz y Pérez García, 2014, p. 140).

6. *Actividades realizadas directamente con el alumnado*: pueden ser de carácter transversal y formar parte del día a día del aula o ser específicas y concretas, como la celebración de efemérides, de semanas culturales y talleres relacionados con la mujer. La resolución pacífica de conflictos puede quedar contemplada como un tipo de actividad llevada a cabo en general y/o por alumnado formado en mediación.
7. *Materiales*: es importante hacer una llamada de atención respecto a la necesidad de ser críticos con los mensajes sexistas que puedan proceder de los materiales empleados (tanto por los valores adjudicados a hombres y mujeres presentes en ellos, como por la ausencia de estas), de revisarlos previamente y de utilizar aquellos que promuevan especialmente la igualdad.
8. *Metodología*: los métodos cooperativos y los agrupamientos mixtos deben tenerse en cuenta si se quiere ayudar a superar prejuicios y a desarrollar actitudes de respeto no solo entre personas de distinto sexo y género, sino hacia cualquiera.
9. *Orientación escolar, vivencial y profesional*: las altas expectativas hacia el alumnado no deben darse nunca por sentadas. Es importante dejar constancia de ellas en los documentos del centro, de modo que se oriente tanto a chicos como a chicas respecto a los mayores logros que puedan soñar, dentro de la corresponsabilidad, la valoración del cuidado personal y del cuidado de las personas que forman nuestro entorno más cercano.

10. *Lenguaje inclusivo*: el potencial simbólico del lenguaje debe tenerse siempre presente. Por ello, es necesario emplear términos y expresiones que sirvan para visibilizar a los dos géneros, tanto a través del lenguaje cotidiano empleado en clase, oralmente y/o por escrito, como de los materiales didácticos (carteles, libros de la biblioteca, etc.) y de los documentos y circulares de tipo institucional.

Llevadas a la *Rúbrica coeducativa* que aquí se presenta, estas diez categorías para la igualdad de género, se concretan en cuatro descriptores a través de los cuales se aprecia en qué proporción las mismas están presentes en los planes y proyectos analizados. Esos descriptores se estructuran en cuatro niveles de logro o dominio de carácter mixto, puesto que se les ha asignado los valores 0, 1, 2 y 3, haciendo corresponder a cada número un valor nominal que permite describir al proyecto de centro seleccionado en una escala que va desde lo altamente coeducativo hasta lo mínimamente coeducativo.

Como la *Rúbrica coeducativa* consta de diez dimensiones y cada indicador o nivel de logro tiene adjudicado un peso del 10 %, el máximo valor numérico que se puede alcanzar es de 10 puntos.

Tabla 7

Indicadores de la Rúbrica coeducativa

Dimensión o categoría	Indicadores de logro				Peso
	Proyecto altamente coeducativo (3)	Proyecto medianamente coeducativo (2)	Proyecto ligeramente coeducativo (1)	Proyecto mínimamente coeducativo (0)	0.10 = 10 %
Dimensión X	Descriptor con valor 3 asociado a la dimensión x 0.10 x 3	Descriptor con valor 2 asociado a la dimensión x 0.10 x 2	Descriptor con valor 1 asociado a la dimensión x 0.10 x 1	Proyecto mínimamente coeducativo (0)	Peso 0.10 = 10 %

Elaboración propia

10. Análisis estadístico

Con el análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario y de la rúbrica de evaluación, pretendemos contestar a nuestra pregunta-problema y alcanzar los objetivos específicos planteados, precisamente, con la intención de ofrecer respuestas que aúnen los resultados que arroja el tratamiento estadístico aplicado y la información contenida en nuestro marco teórico.

En relación al cuestionario empleado, nos hemos centrado en el valor que pueden obtener las respuestas de los individuos encuestados en relación con su valoración del principio de igualdad de género y el tratamiento del mismo en los centros escolares a partir de variables como su edad, sexo, experiencia docente, nivel profesional, cargo actual y cargos desempeñados anteriormente. Una vez calculada la media, la desviación y la frecuencia asociada a dichas variables, se han aplicado los contrastes oportunos, destinados a dilucidar si la relación entre dos variables –una dependiente (en nuestro caso, la valoración del principio de igualdad de género) y otra independiente (cada uno de los factores indicados anteriormente)– presenta diferencias significativas.

Para llevar a cabo el procesamiento y análisis de los datos recogidos con el cuestionario, se ha empleado el paquete informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 23.0.

En lo que respecta a la rúbrica de evaluación que hemos utilizado para valorar el mayor o menor grado de promoción del principio de igualdad de género y de fomento de medidas coeducativas, hemos tenido en cuenta como variables aquellas dimensiones sobre las cuales se construye dicha herramienta. Nos referimos a:

- La incorporación del principio de igualdad de género a los planes y proyectos de centro
- La constitución y el funcionamiento de una comisión de igualdad en cada centro escolar
- La formación realizada a través de instituciones diversas por parte del profesorado
- La relación del centro educativo con el entorno
- La paridad en la organización y ocupación de los espacios y tiempos escolares
- Las actividades dirigidas al alumnado
- Los materiales empleados
- La metodología aplicada
- La orientación escolar, vivencial y profesional prestada al alumnado
- El uso del lenguaje

La mayor o menor alusión a estos elementos en el conjunto de planes y proyectos analizados se ha realizado a partir de la constatación de su presencia mediante una lectura detallada que ha dado lugar a la asignación de determinados valores en nuestra rúbrica. Dichos valores se corresponden con determinados niveles de logro, que van desde lo altamente coeducativo hasta lo mínimamente coeducativo.

En el caso concreto del uso del lenguaje, se ha llevado a cabo un recuento de frecuencias de los términos que hacen referencia al sexo, bien mediante términos masculinos o femeninos, bien mediante términos inclusivos. Las puntuaciones obtenidas quedan reflejadas en

los cuadros de doble entrada que van desde la Tabla 34 hasta la 48. Las mismas nos han servido para valorar la dimensión *Uso del lenguaje* en cada uno de los documentos analizados.

CAPÍTULO QUINTO

Resultados

1. Introducción

Existen dos maneras de iluminar: ser la vela, o ser el espejo que la refleja,

Edith Wharton (1862-1937)

El presente capítulo está estructurado en tres grandes apartados:

- Estado actual del tratamiento de la igualdad de género en Ceuta.
- Opinión de los representantes de igualdad y equipos directivos de los centros de Educación infantil y primaria de Ceuta.
- Análisis y valoración del tratamiento de la igualdad en los planes y proyectos de un CEIP de Ceuta.

Para el primero, se han recopilado los datos proporcionados por el MECD relativos a la distribución por sexo de los diferentes colectivos y las actividades, así como las diferentes actividades realizadas por diferentes instituciones de la ciudad – entre las cuales se incluyen las publicaciones de determinados trabajos–.

El segundo apartado presenta los principales resultados del cuestionario elaborado *ad hoc*, que ha sido respondido por 49 miembros de la comunidad educativa ceutí.

El tercero se ocupa de presentar los resultados del análisis documental llevado a cabo mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa a los documentos institucionales elaborados por uno de los centros de la ciudad.

2. Estado actual del tratamiento de la igualdad de género en Ceuta

*Quien influye en el pensamiento de su época, influye en el de todos los tiempos
venideros. Ha grabado su huella en la eternidad,*
Hipatia de Alejandría (aprox. 370-415 d. C.)

La división social de los géneros es una cuestión que impregna todos los aspectos de la vida y, por tanto, el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres requiere de un trabajo consciente y sistemático en todas las direcciones y sentidos que atraviesan nuestras relaciones –en el ámbito privado o público, a nivel familiar, académico o laboral y en el plano cultural, religioso y social.

Aquí nos ceñimos al tratamiento del género en los centros educativos de Ceuta sin olvidar que esta ciudad no deja de estar sujeta a tendencias que, según distintos informes internacionales, apuntan al empoderamiento de las mujeres y las niñas, quienes, en términos globales, tenemos hoy “acceso a oportunidades que antes eran inconcebibles” para nosotras (UNICEF, 2006, p. 10).

Efectivamente, en relación al binomio educación/sexo, puede decirse que en “el siglo XXI tenemos indicios de que las desigualdades entre hombres y mujeres se están reduciendo en cierto sentido” (Solsona, 2015, p. 123) y este cambio de rumbo se debe, sin duda, a que el acceso a la educación ha contribuido a mejorar la

situación de la población femenina mundial. Así, “[e]n la mayoría de países desarrollados la enseñanza primaria universal es la norma desde hace tiempo” y “en los países en desarrollo también se han registrado avances sustanciales para que las niñas puedan acceder a la escolaridad primaria” (UNESCO, 2012, p. 13).

En España, la obligatoriedad de la educación va desde el Primer nivel de la Educación Primaria hasta el último de la Educación Secundaria Obligatoria –es decir, desde los 5 o 6 años hasta los 16 o 17 años de edad–. De este modo, la presencia de niñas y chicas jóvenes en los niveles obligatorios no resulta significativa en relación al triunfo que pueda suponer el acceso de las mujeres a la educación, pues esta es una meta que afortunadamente se alcanzó en nuestro país hace años.

Sí resulta notorio que “[l]as alumnas españolas del siglo XXI han mantenido una mayor tasa de éxito en la obtención de grado en ESO” (Díaz Martínez y González Orta, 2015, p. 437). Además, “[l]os buenos resultados de las españolas en el Bachillerato superan a los que obtienen en conjunto en la ESO, apuntando una tendencia de éxito en los estudios no obligatorios” (INE, 2013, p. 80). Sin embargo, Ceuta representa una excepción a esta norma, por ser el único lugar de España “donde hubo un mayor número de hombres que terminaron estos estudios en el curso 2010-11 (Díaz Martínez y González Orta, 2015, p. 438).

En cualquier caso, la presencia de las mujeres en Bachillerato va unida a la posibilidad de acceder a estudios universitarios y, en efecto, en 2010 “el 59% de todas las personas licenciadas en la Unión Europea fueron mujeres (Comisión Europea, 2012), de modo que, “por primera vez en la historia, las mujeres jóvenes

tienen mayor nivel educativo que los hombres de su misma generación” (Díaz Martínez y González Orta, 2015, p. 439).

Por ello, traemos a colación en la Tabla 8 las cifras desglosadas por sexo de la población estudiantil que cursó Bachillerato en Ceuta en el curso 2009/10, recogidas en la siguiente tabla del MECD:

Tabla 8

Alumnado de Bachillerato en régimen ordinario y régimen de adultos en Ceuta. Curso 2009/10

	Total	Hombres	Mujeres
Centros públicos	1042	492	550
Centros privados	119	67	52
Total	1161	559	602

Tomado de *Cuadro IV. 9.2.14. Alumnado de Bachillerato en régimen ordinario y régimen de adultos. Curso 2009/10. En Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/10 (2011), p. 1045. Madrid: MECD.*

Dejando a un lado este dato, queremos destacar la importante cantidad de mujeres que cursan estudios no obligatorios (preuniversitarios o universitarios) en nuestro país. Más allá, destacamos que en España “las mujeres son hoy mayoría en los niveles postobligatorios de la enseñanza” (FETE-UGT/Instituto de la Mujer, 2009, p. 32) y, de la misma manera, lo son también en la profesión docente (Díez, Terrón y Anguita, 2006). Por estos motivos, precisamente, suele hablarse de “la

feminización del profesorado y el reciente éxito académico de las mujeres en los niveles medios y altos” (Durán, 2015, p. 408).

Respecto a las y los profesionales de la enseñanza, en un “estudio llevado a cabo en el año 2001 [por el Instituto de la Mujer] quedaba patente cómo la presencia de las mujeres docentes en los primeros niveles educativos es muy superior a la de los hombres”, aunque “en Educación Secundaria y Formación Profesional el número de profesoras respecto al de profesores va disminuyendo notoriamente llegándose a invertir los porcentajes de unas y otros (43,1% frente a 56,9%, respectivamente) (Instituto de la Mujer, 2009, p. 182). En un estudio realizado por el MECD para el curso 2009/10,

...se observa que las mayores diferencias a favor de las mujeres se producen fundamentalmente en los niveles de Educación Infantil y Primaria. En ESO, si bien hay más profesoras que profesores, las diferencias no son tan notables y la relación se invierte en las enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional con mayor presencia de profesores que de profesoras. En la Educación Especial Específica también se produce una clara feminización de la profesión (MECD, 2011, p. 1059).

Tales tendencias se aprecian en las cifras relativas al profesorado no universitario que imparte docencia en Ceuta durante el curso 2015/16, cuyos datos, desglosados por sexo, pueden consultarse en la Tabla 9:

Tabla 9

Profesorado no universitario que imparte clase en Ceuta en el sistema público y concertado. Cifras desglosadas por sexo. Curso 2015-2016

Centro	Hombres	Mujeres
CC Beatriz de Silva (Infantil/Primaria)	5	18
CC Beatriz de Silva (Secundaria)	8	7
CC La Inmaculada (Infantil/Primaria)	1	23
CC La Inmaculada (Secundaria)	6	7
CC San Agustín (Infantil/Primaria)	8	20
CC San Agustín (Secundaria y Bachillerato)	13	10
CC San Daniel (Infantil/Primaria)	7	13
CC San Daniel (Secundaria)	8	13
CC Santa M. ^a Micaela (Infantil/Primaria)	2	17
CC Santa M. ^a Micaela (Secundaria)	3	8
CC Severo Ochoa (Infantil/Primaria)	3	15
CC Severo Ochoa (Secundaria)	6	6
CEIP Andrés Manjón	6	31
CEIP Federico García Lorca	8	34
CEIP José Ortega Y Gasset	15	50
CEIP Lope De Vega	6	42
CEIP Maestro José Acosta	8	29
CEIP Maestro Juan Morejón	4	26
CEIP José Ortega Y Gasset	15	50
CEIP Pablo Ruiz Picasso	4	10
CEIP Príncipe Felipe	11	35
CEIP RAMÓN M. ^a DEL VALLE-INCLÁN	12	29
CEIP Reina Sofía	14	37
CEIP Rosalía De Castro	4	17
CEIP Santa Amelia	5	28
CEIP Santiago Ramón Y Cajal	7	27
CEIP Vicente Aleixandre	3	18
IES Abyla	64	69
IES Almina	45	68
IES Clara Campoamor	56	57
IES Luis de Camoens	46	72
IES Puertas del Campo	48	37
IES Siete Colinas	63	65
CEA Edrissis	11	7
CEA Miguel Hernández	11	9
Conservatorio Municipal De Música	7	12
Escuela Oficial de Idiomas	5	16

Elaboración propia

Por su parte, los datos relativos a los miembros de los equipos directivos que han ejercido como tales durante el mismo curso, aparecen en la Tabla 10:

Tabla 10

Cargos directivos de los centros educativos ceutíes no universitarios. Cifras desglosadas por sexo. Curso 2015-2016

Centros	Sexo	Dirección	Jefatura de estudios	Secretaría
CEIP/CC (17+6)	Hombres	8	6	12
	Mujeres	16	16	11
IES (6)	Hombres	6	6	5
	Mujeres	0	3	1
CEPA (2)	Hombres	2	1	1
	Mujeres	0	1	1
EOI (1)	Hombres	0	0	0
	Mujeres	1	1	1
CONSERVATORIO DE MÚSICA (1)	Hombres	1	1	1
	Mujeres	0	0	0

Elaboración propia

2.1. Acciones formativas

La vida es mucho más pequeña que los sueños,

Rosa Montero (1951)

Ya se ha hecho referencia con anterioridad a la normativa que orienta las actuaciones que la administración educativa ha de impulsar para apoyar la igualdad entre hombres y mujeres desde el contexto de la educación pública y concertada no universitaria. Las mismas han dado pie a distintas actuaciones formativas dirigidas

al profesorado que, en el caso del cuerpo docente ceutí, ha podido concretarse a lo largo del tiempo mediante distintas vías: la formación recibida a través del MECD; de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología y de la UNED; de los sindicatos mayoritarios de la ciudad, representados en la Junta de Personal Docente; de la Consejería de Educación, Cultura y Mujer del Excelentísimo Ayuntamiento de Ceuta a través de su Centro Asesor de la Mujer y el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO); y de la Asociación DIGMUN, para la Dignidad de Mujeres, Niñas y Niños.

A continuación, haremos un repaso sobre esta oferta formativa, sin descartar que haya otras alternativas de formación en igualdad de género, centradas en el empleo de estrategias autodidactas o en la participación en actividades organizadas desde instituciones o agrupaciones ajenas a las mencionadas y de las que aquí no se haya dejado constancia.

2.1.1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

La Atención a la Diversidad representa una de las líneas prioritarias¹¹² del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, siendo uno de sus objetivos favorecer la igualdad entre hombres y mujeres. Dichas líneas marcan el diseño de las actividades formativas dirigidas al profesorado de Ceuta y Melilla e impregnan sus planes anuales de formación.

¹¹² Recuperado desde de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/ba/ceuta-melilla/ceuta/formacion-profesorado/formacion/plan-formacion-2016-17/plan-formacion-2016-17.pdf>

El Centro de Profesores y Recursos de Ceuta (CPR) –que fue clausurado en junio de 2014– y la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta (UPE) han sido las instituciones responsables de ofertar al profesorado actividades formativas en distintas modalidades y en torno a distintas temáticas, incluyendo aquellas destinadas a la promoción y el desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género en la ciudad de Ceuta.

En la Tabla 11 presentamos un listado de los grupos de trabajo, seminarios, proyectos de formación en centros, jornadas y cursos que al amparo del CPR y/o de la UPE han tenido lugar en la localidad mencionada entre los cursos 2010-2011 y 2015-2016:

Tabla 11

Actividades formativas sobre igualdad de género desarrolladas en Ceuta en el marco del MECD. Cursos 2010-2011 al 2015-2016.

Curso 2010-2011 CPR de Ceuta	I Jornadas <i>Escuela, familia y comunidad</i> II Jornadas <i>Escuela, familia y comunidad</i> Jornadas <i>Más Iguales</i> Seminario <i>Cómo trabajar la coeducación desde edades tempranas</i>
Curso 2011-2012 CPR de Ceuta	Curso <i>Mediación y transformación de conflictos</i>
Curso 2012-2013 CPR de Ceuta	Proyecto de Formación en Centro <i>Papá y mamá también son escuela</i>
Curso 2013-2014 CPR de Ceuta	Curso <i>Gestión de la convivencia a través de la mediación</i> Grupo de Trabajo <i>Mejora de la convivencia, la disciplina y la limpieza</i> Jornadas <i>Por una igualdad efectiva y real entre hombres y mujeres en centros educativos</i> Seminario <i>Acción tutorial</i> Seminario <i>Programa de intervención para el fomento de la participación de la familia</i>

Tabla 11 (cont.)

Curso 2014-2015 UPE	Charlas sobre <i>Violencia de género</i> celebradas en centros escolares Curso <i>Formas de prevención de la violencia en centros escolares</i> Curso <i>La convivencia en el centro: profundizando y actualizando estrategias</i> Curso <i>La cultura de la paz en el aula</i> Curso <i>Proyecto relaciona: la responsabilidad en la igualdad, una cuestión de cambio de actitud</i> Grupo de Trabajo <i>Mediación escolar</i>
Curso 2015-2016 UPE ¹¹³	Charlas sobre <i>Violencia de género</i> celebradas en centros escolares Curso <i>La cultura de la paz en el aula: Proyecto Relaciona</i> Curso <i>Formas de violencia presentes en los centros escolares</i> Grupos de Trabajo <i>Creciendo en igualdad (I y II)</i> Grupo de Trabajo <i>Igualdad sin más</i> <i>Seminarios de Formación Permanente de Igualdad y Convivencia (I, II y III)</i> Seminario <i>Plan de Igualdad del CEIP Santa Amelia</i>
Elaboración propia	

Además de las actividades referidas arriba, entre las fechas señaladas también se producen otras que giran en torno a propuestas didácticas que favorecen relaciones igualitarias y colaborativas. Aparecen a continuación, en la Tabla 12:

Tabla 12

Actividades promotoras de la igualdad desarrolladas en Ceuta en el marco del MECD. Cursos 2010-2011 y 2015-2016

Curso 2010-2011 CPR de Ceuta	Curso <i>Arte y cultura para la construcción de la convivencia en la diversidad cultural. Programa MUS-E</i> Curso <i>Liderazgo pedagógico para una escuela inclusiva</i> Grupo de Trabajo <i>Los grupos interactivos como forma organizativa para la mejora de los resultados académicos, la solidaridad, el respeto y la convivencia</i> Grupo de Trabajo <i>Mejora de la convivencia en el Proyecto Summa</i> Grupo de Trabajo <i>Construyendo puentes para la comunicación interpersonal en Ceuta</i> Grupo de Trabajo <i>Proyecto de formación y participación de familias del CEE San Antonio</i> Seminario <i>Dinámicas de grupo para el alumnado de Formación Profesional</i>
---------------------------------	---

¹¹³ <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/ceuta/formacion-profesorado/formacion/plan-formacion-2015-16/plan-formacion-2015-16.pdf>

Tabla 12 (cont.)

Curso 2011-2012 CPR de Ceuta	Curso <i>La transformación de un centro educativo para el éxito</i> Grupo de Trabajo <i>Lectura dialógica: tertulias literarias dialógicas y lecturas compartidas</i> Grupo de Trabajo <i>Los grupos interactivos en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial</i> Grupo de Trabajo <i>PAD (Plan de Atención a la Diversidad). Ampliación y mejora en su diseño y desarrollo</i> Seminario <i>Competencias Profesionales Socioculturales</i> Seminario <i>Reelaboración del PAT (Plan de Acción Tutorial)</i>
Curso 2012-2013 CPR de Ceuta	Curso <i>Inteligencia Emocional. Sentir pensando y pensar sintiendo. Otra forma de aprender</i> Grupo de Trabajo <i>Sensibilización en centros educativos sobre las personas con discapacidad y mayores como medida de prevención contra la discriminación</i> Seminario <i>Actualización de las medidas de atención a la diversidad en el contexto del centro</i>
Curso 2013-2014 CPR de Ceuta	Curso <i>Aprendizaje autónomo: coaching en el aula</i> Curso <i>Cómo dar clase a los que no quieren</i> Curso <i>La cultura de la paz, seguridad y defensa en el currículo educativo</i> Curso <i>Formas de violencia presentes en los centros educativos</i> Grupo de Trabajo <i>Escuela de padres</i> Seminario <i>Programa de intervención para el fomento de la participación en la familia</i>
Curso 2014-2015 UPE	Curso <i>Herramientas creativas para profesionales innovadores: coaching educativo</i> (dos ediciones) Grupo de Trabajo <i>La convivencia en el centro: profundizando y actualizando estrategias</i> (segundo año) Grupo de Trabajo <i>Trabajo por proyectos</i>
Curso 2015-2016 UPE	Jornadas educativas <i>Educación hoy y mañana</i> Jornadas <i>Aprendizaje y Servicio</i> Curso <i>Coaching avanzado con PNL para docentes</i> Curso <i>Cómo dar clase a los que no quieren</i> (dos ediciones) Curso <i>Implantación de estructuras cooperativas de aprendizaje</i> Grupo de Trabajo <i>Aprendiendo Educación Emocional</i> Grupos de Trabajo (2) <i>Trabajamos de forma cooperativa en el aula. El trabajo en equipo</i> Proyecto de Formación en Centro <i>Actuaciones para la mejora de la convivencia</i>
Elaboración propia	

En otro orden de cosas, la convocatoria de cursos en línea ofertada por el MECD para todo el territorio nacional desde 2009 hasta 2015 ha contado con uno titulado Coeducación: dos sexos en un solo mundo. El mismo es fruto de la colaboración del MECD con el Instituto de la Mujer, dependiente del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, y es cofinanciado por el Fondo Social Europeo dentro del Programa Operativo *Lucha contra la Discriminación, 2007-*

2013¹¹⁴. Durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015, se lanza en cuatro ocasiones y en todas ellas consta de 60 horas, pero, mientras que en las dos primeras ediciones se ofertan 245 plazas, en la tercera y la cuarta, estas son reducidas a 80. En todas ellas se utilizan las redes sociales y herramientas de la Web 2.0 para intercambiar información y compartir los materiales generados a través de las actividades propuestas.

En febrero de 2017 se oferta desde el MECD el primer curso sobre educación en igualdad masivo, abierto y en línea (del acrónimo inglés MOOC, esto es, *Massive, Open, On-line Course*). Está organizado por el Instituto de la Mujer en colaboración con el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) y está diseñado de forma que se desarrolle durante cinco semanas en el entorno digital de aprendizaje MOOC INTEF¹¹⁵ del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Entre sus finalidades está revisar el concepto de diferencia sexual, repensar el concepto de coeducación como medio para educar en igualdad y prevenir la violencia; acceder a conceptos que faciliten la materialización de la igualdad de oportunidades e intercambiar valoraciones personales y estrategias didácticas con otros docentes.

2.1.2. El Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades

Las actividades convocadas desde esta institución se organizan en tres bloques: Formación, Publicaciones y Programas y actividades¹¹⁶.

¹¹⁴ <http://www.empleo.gob.es/uafse/es/programando/programasOperativos/pdf/Lucha.pdf>

¹¹⁵ <http://blog.educalab.es/intef/2017/02/06/educar-en-igualdad/>

¹¹⁶ <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/home.htm>

Dentro del primer bloque (Formación), que incluye actividades formativas dirigidas a mujeres y a profesionales de la educación, encontramos el campus virtual Mujer en la cultura, que recoge información relativa a estereotipos femeninos en el cine, la literatura del siglo XX, la pintura a lo largo de la historia y la publicidad, dando estas áreas lugar a la oferta de cuatro cursos homologados por el MECD y en los cuales se reservan plazas al personal docente.

En el bloque de Publicaciones encontramos: materiales didácticos (una guía de corresponsabilidad, otra de ciudadanía con perspectiva de género dirigida a alumnado de Secundaria y Bachillerato y recomendaciones sobre la incorporación del principio de igualdad de género a los contenidos escolares); la colección de Cuadernos de Educación no Sexista, dirigidos a educadoras y educadores; la serie Lenguaje, que difunde investigaciones sobre el sexismo en el lenguaje; y la Serie Mujeres en la Educación, fruto de la colaboración del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a la cual se puede acceder a través de su página web¹¹⁷ o en su versión en papel.

Hasta junio de 2014, tales documentos forman parte de los fondos bibliográficos del Centro de Profesores y Recursos de Ceuta. Cuando esta institución deja de existir, pasan a depender de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Ceuta. Actualmente, sus fondos se reparten entre distintos centros educativos de la ciudad.

El tercer bloque al que se hace mención en anteriores párrafos (Programas y actividades) incluye los programas *Plurales* (al cual se suman los institutos ceutíes Clara Campoamor y Luis de Camoens en los cursos 2013/14 y 2014/15),

¹¹⁷ <http://www.inmujer.gob.es/servRecursos/publicaciones/catalogo/home.htm>

Intercambia, Irene –contra la violencia sexual-, *Relaciona* y un bloque de materiales didácticos para la educación en igualdad (Creadoras de música, Trata de seres humanos, Propuestas para la coeducación y Mapa infantil para un juego de damas).

Por estar dirigido específicamente a la formación docente, destacamos aquí el programa *Relaciona*, nacido en 1999 y cofinanciado por el Fondo Social Europeo dentro del Programa Operativo *Lucha contra la discriminación*. Su objetivo es promover tanto actuaciones educativas en igualdad en los centros escolares, como la reflexión sobre la convivencia y la superación de la violencia de género. Para ello, un equipo de asesoras del Instituto de la Mujer se desplaza a los centros educativos para informar y formar de primera mano al profesorado y para distribuir materiales didácticos de apoyo.

El Instituto de la Mujer organiza también actividades de educación en igualdad con asociaciones de padres y madres, por lo que ha editado en colaboración con la CEAPA (la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado) *Cuentos para coeducar, dirigidos a niñas y niños de entre 6 y 12 años*¹¹⁸ (esta última entidad también tiene publicado, de forma independiente, el material *Coeducación en la escuela. Responsables de coeducación en los centros educativos*¹¹⁹). El IMIO es también responsable de otras muchas actuaciones que tratan de favorecer la participación de la mujer en actividades físico-deportivas, tecnológicas, artísticas o laborales.

¹¹⁸ <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/CeapaCuentosCoeducar.pdf>

¹¹⁹ Manual para el alumno o alumna. Recuperado el 02/03/17 desde <http://intercambia.educalab.es/wp-content/uploads/2015/05/CeapaRespcoeducacion.pdf>

2.1.3. La Universidad de Granada

En lo que respecta a la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de la UGR en el Campus de Ceuta, la promoción específica de la igualdad de género puede ser rastreada en publicaciones y actividades académicas desde 2004, tal y como puede apreciarse en la Tabla 13:

Tabla 13

Actividades formativas promotoras de la igualdad de género desarrolladas por la FEET de Ceuta desde 2004

Actividad	Fecha	Denominación
Cursos de verano	2004 (Edición XVI)	<i>Convivencia democrática como respuesta educativa a la violencia escolar</i> ¹²⁰ . F. Herrera Clavero y L. Herrera Torres (Coords.)
	2014 (Edición XXVI)	<i>Desigualdad de género y violencia contra la pareja</i> ¹²¹ . Bueso Izquierdo (Coord.).
Jornadas	2011	<i>I Jornadas sobre Igualdad de Género</i> . Marín y Fortes (Coords.)
Publicaciones	2008	Marín, Real y Fortes. <i>Estudio sobre la percepción de género en el alumnado universitario de Ceuta</i>
	2009	Marín y Fortes. <i>El camino hacia la igualdad. Retos en la sociedad actual</i>
	2014	F. Díaz Rosas (Coord.). <i>Monográfico Gender and citizenship</i> ¹²² . <i>Journal for Educators, Teachers and Trainers</i> .
	2015	Cuevas y Díaz. <i>Género y liderazgo en la Universidad Española. Un estudio sobre la brecha de género en la gestión universitaria</i> .
Proyectos VII del Programa Marco de la Comisión Europea	2012	<i>Gender and Citizenship</i>

Elaboración propia

¹²⁰ <https://goo.gl/IQTaoH>

¹²¹ http://secretariageneral.ugr.es/pages/tablon/*/noticias-canal-ugr/xxvi-edicion-de-los-cursos-de-verano-de-la-ugr-en-ceuta#.WNtkp4VOIxk

¹²² <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/78/78>

2.1.4. Las organizaciones sindicales de Ceuta

Los sindicatos docentes en Ceuta realizan un manifiesto en pro de la igualdad de género cada 8 de marzo, con motivo del Día de la Mujer, y cada 25 de noviembre, Día contra la Violencia de Género.

En la página web¹²³ de la que ANPE (Asociación Nacional de Profesores Estatales) dispone, se localiza una sección en la cual se incluyen informes entre los que podemos encontrar el *Informe de Género PISA 2012*. CSI-F (Central Sindical Independiente y de Funcionarios) contiene en su página web una sección dirigida a comunidades autónomas dividida en distintas áreas, siendo una de las mismas la de Igualdad. En su espacio, es posible consultar una noticia según la cual CSI-F y CEP (la Confederación Española de Policía) reclaman al estado un pacto contra la violencia de género¹²⁴.

Comisiones Obreras cuenta con una Secretaría de la Mujer, a través de la cual aplica estrategias formativas que faciliten la difusión y sensibilización sobre la igualdad de género e incorpora estas medidas a sus propias políticas sindicales y pretende suscitar la reflexión en torno a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres,.

FETE-UGT (la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la UGT) realiza en colaboración con el Instituto de la Mujer la campaña *Educando en igualdad*¹²⁵ y para ello mantiene un sitio en internet con el mismo nombre. Desde el mismo es posible acceder a una asesoría pedagógica especializada y consultar y

¹²³ http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012--Informe-de-Genero.html

¹²⁴ <https://www.csif.es/contenido/ceuta/educacion/197083>

¹²⁵ <http://www.educandoenigualdad.com/>

descargar materiales didácticos para trabajar en una línea coeducativa. También pueden encontrarse otro tipo de publicaciones, noticias y vídeos relacionados con esta cuestión (material divulgativo para la promoción y sensibilización en igualdad de género en las lenguas del estado; guías didácticas para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria).

Sin embargo, a pesar de todas estas organizaciones ofertan anualmente cursos presenciales y en línea al profesorado, ninguno de ellos gira en torno a la coeducación y/o la igualdad de género. A ello hay que añadir, que tampoco ninguna ha modificado el significado de sus siglas para incluir en ellas la presencia de las muchas mujeres afiliadas con las que cuentan.

2.1.5. El Ayuntamiento de Ceuta

La Consejería de Educación, Cultura y Mujer edita cada curso escolar la *Guía Educativa Ceuta te enseña*¹²⁶, que contiene multitud de actividades dirigidas al alumnado de los centros educativos de la ciudad, incluyendo al universitario. Al menos desde su edición de 2014-15, uno de sus capítulos está dedicado a la educación en valores y dentro del mismo se contemplan diversas actividades promotoras de la igualdad de género dirigidas, según su temática y características, a estudiantes de distintos niveles educativos.

El Centro Asesor de la Mujer (CAM) de Ceuta, dependiente de la Consejería de Asuntos Sociales e Igualdad del Ayuntamiento de Ceuta, es una institución que, partiendo de las directrices emitidas desde el Instituto de la Mujer, realiza un

¹²⁶ <http://www.ceuta.es/ceuta/guiaeducativa>

servicio especializado dirigido al fomento de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, al asesoramiento de mujeres en aquellos aspectos que puedan ponerlas en una situación de discriminación y a facilitar a toda la población femenina de la ciudad el ejercicio de sus derechos¹²⁷. Para alcanzar estos propósitos, el CAM cuenta con distintos departamentos y mantiene convenios de colaboración con el Instituto de la Mujer, Cruz Roja y la Universidad de Granada. Además, colabora con los centros educativos y las asociaciones de padres y madres de la ciudad que requieran sus servicios.

A través de su página web¹²⁸ divulga anualmente su Plan de Igualdad, desplegando cada año un conjunto de actividades y talleres de larga duración dirigidos fundamentalmente a mujeres y otro bloque de actividades puntuales mediante las cuales intentan implicar a distintos sectores sociales (entre estas últimas se incluyen las celebraciones del 8 de marzo).

En 1995 el CAM publica un estudio titulado *Situación Social de la Mujer en Ceuta. Estudio sociológico*, cuyas conclusiones denotan que entonces, aunque fueran notorios los avances conseguidos en materia de igualdad, había que seguir trabajando en favor de mejoras vinculadas principalmente a la situación laboral de las mujeres y a la conciliación de la vida laboral y familiar.

¹²⁷ <http://www.ceuta.es/ceuta/cam>

¹²⁸ <http://www.ceuta.es/ceuta/documentos-cam>

2.1.6. La Asociación DIGMUN

DIGMUN¹²⁹, asociación sin ánimo de lucro, viene desarrollando su labor en Ceuta desde 2005 e implementa actuaciones de sensibilización, prevención y ayuda a través de las cuales vencer la discriminación y desigualdad que padecen mujeres, niños y niñas de distinto origen para ofrecerles mayor bienestar. Colabora con otras instituciones, dirige talleres a niñas y niños, jóvenes y mujeres en edad adulta y cuenta con material didáctico mediante el cual concretar sus propuestas educativas.

2.1.7. Los centros educativos no universitarios

El profesorado de los centros educativos ha de concretar en el aula las indicaciones promovidas desde el Servicio de Inspección y por los equipos directivos, siguiendo las directrices que al respecto marca la LOMCE. Esta, en lo relativo a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, explicita en distintos epígrafes distintas medidas.

El punto uno, que viene a modificar el Artículo 1 de la LOE, apunta en su apartado 1 hacia “[e]l desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género” (LOMCE, Sec. I. Pág. 97867).

El punto treinta y tres, que modifica el artículo 40 de la LOE, sobre Objetivos, expresa la necesidad de

¹²⁹ <http://digmunceuta.blogia.com/>

e) *Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas* (LOMCE, Sec. I. Pág. 97887).

El punto treinta, que modifica el Artículo 127 de la LOE, sobre Competencias del Consejo Escolar, viene a

g) *Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género* (Sec. I. Pág. 97904).

Además, la LOMCE, como ya se ha recogido, impulsa el nombramiento de las personas responsables de la promoción de la igualdad de género en cada centro escolar.

Con estas referencias, puede comprobarse que la administración educativa ha dispuesto de muchos años para promover este principio y para asegurarse de que llegara a todos los centros bajo su legislación, ya que la LOE –que puede considerarse como la ley española abanderada de la igualdad de género, ya que fue la primera ley educativa de nuestro país en apoyar de manera explícita el trabajo en coeducación–, fue aprobada el 3 de mayo de 2006. Habiendo pasado una década desde su promulgación, es de esperar, como mínimo, que la documentación de los centros educativos haga alusiones

concretas a tales principios y que tales formas de concreción se materialicen a través de las experiencias cotidianas que acontezcan en los espacios escolares, impregnando cada uno de los aspectos que constituyen estos entornos y sus prácticas.

También se ha dicho en relación con las opciones formativas que pueda tener el profesorado en Ceuta, que es necesario matizar que siempre es posible formarse, ampliar conocimientos y capacitarse en el trabajo coeducativo a través de entidades o medios que no hayan sido tenidos en cuenta aquí y que pueden abarcar desde la lectura individual de bibliografía específica hasta la realización de cursos de máster sobre coeducación e igualdad de género.

Todo lo anterior puede ayudarnos a describir cuál es el estado actual del tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de Ceuta, pero solo parcialmente.

3. Análisis descriptivo

Las palabras tienen el poder de reafirmar y modelar la identidad,

Luis Rojas Marcos (2000)

Los elementos tomados en consideración para desarrollar este epígrafe han sido las características personales y profesionales de la muestra encuestada, su valoración del principio de igualdad de género, el nombramiento de los responsables de igualdad de igualdad de género en los centros educativos ceutíes y las medidas coeducativas recogidas en los planes y proyectos de estas instituciones, con respecto a los cuales hablamos a continuación.

3.1. Características personales y profesionales

La muestra productora de datos está formada por 49 miembros, sobre los cuales recogemos las características presentadas en la Tabla 14.

Tabla 14

Características personales y profesionales de la muestra encuestada

		Frecuencia	Porcentaje
Edad	30-39	11	22,4
	40-49	18	36,7
	50-59	13	26,5
	>60	3	6,1
	NC	4	8,2
Sexo	Hombre	18	36,7
	Mujer	30	61,2
	NC	1	2,0
Experiencia docente	Entre 5 y 10	7	14,3
	Más de 10	41	83,7
	NC	1	2,0
Perfil profesional	Infantil	5	10,2
	Primaria	18	36,7
	Secundaria	15	30,6
	Otros	10	20,4
	NC	1	2,0
Cargo actual	Dirección	8	16,3
	Jefatura Estudios	4	8,2
	Representante de igualdad de género	29	59,2
	Coordinador TIC	1	2,0
	NC	7	14,3
Cargos anteriores	Dirección	2	4,1
	Infantil	3	6,1
	Primaria	4	8,2
	Secundaria	16	32,7
	Otros	6	12,2
NC	10	20,4	

Elaboración propia

3.2. El principio de igualdad de género

La importancia de este principio es tal que, para el 95,9% de los encuestados, debería formar parte de la oferta formativa que cada año realiza el MECD.

En cuanto al resto de las respuestas dadas en este bloque del cuestionario, de los datos recogidos en la Tabla 15, debemos destacar que el 79,6% considera que la igualdad de género tiene muchísima importancia a nivel social y debería ser un pilar de los proyectos educativos de centro (75,5% se muestra totalmente de acuerdo).

Tabla 15

Valoración del principio de igualdad de género

Ítem	Media	Desv.	Frecuencias (%)			
			Nada	Poco	Bastante	Mucho
P1	3,80	0,41	0,00	0,00	20,41	79,59
P2	3,73	0,49	0,00	2,04	22,45	75,51
P3	3,69	0,55	0,00	4,08	22,45	73,47
P6	3,61	0,61	0,00	6,12	26,53	67,35
P31	2,98	0,69	0,00	24,49	53,06	22,45
P42	3,24	0,97	4,76	11,90	66,67	16,67
P45	3,10	0,74	0,00	22,45	44,90	32,65
P46	3,20	0,76	4,08	8,16	51,02	36,73

Elaboración propia

3.3. Nombramiento y formación de las y los representantes de igualdad de género en los centros

En este bloque del cuestionario se recoge la valoración de los encuestados sobre su formación previa en aspectos relacionados con la igualdad de género, con la formación impartida en el Centro de Profesores y Recursos y los efectos derivados de la misma. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el 98% opina que esta

actividad debería haberse hecho extensiva a equipos de centro y, también a todo el profesorado de Ceuta (100%).

Junto a lo anterior, la Tabla 16 presenta los principales estadísticos y frecuencias que nos permiten comprobar que la formación impartida por el CPR supuso, por su buena acogida, un buen punto de partida para acometer el fomento de la igualdad de género en los centros educativos (95,2%) y que se hizo extensiva la experiencia formativa al equipo directivo del centro (90%); que a raíz del nombramiento de los y las representantes de igualdad, se propusieron revisiones o actualizaciones de los planes y proyectos de centro o de sus programaciones desde una perspectiva coeducativa (75,5%) y, finalmente, que desde que se cuenta en los centros con representantes de igualdad, se han introducido medidas coeducativas en los planes y proyectos de centro para ser puestas en práctica de forma sistemática a nivel de centro (73,5%).

Tabla 16

Nombramiento y formación de los representantes de igualdad de género en los centros educativos ceutíes

Ítem	Media	Desv.	Frecuencias (%)			
			Nada	Poco	Bastante	Mucho
P4	2,37	0,99	24,49	26,53	36,73	12,24
P5	2,10	0,72	20,00	50,00	30,00	0,00
P7	3,78	0,47	0,00	2,04	18,37	79,59
P8	1,78	0,92	48,98	30,61	14,29	6,12
P12	3,25	0,71	0,00	15,00	45,00	40,00
P13	3,20	0,69	0,00	15,00	50,00	35,00
P15	2,88	0,78	2,44	29,27	46,34	21,95
P16	2,37	0,70	9,76	46,34	41,46	2,44
P17	2,46	0,78	7,32	48,78	34,15	9,76
P18	2,45	0,73	6,82	47,73	38,64	6,82
P19	2,90	0,87	10,00	12,50	55,00	22,50
P20	2,71	0,87	12,20	19,51	53,66	14,63
P22	2,82	0,86	10,20	16,33	55,10	18,37
P26	2,57	0,89	14,29	26,53	46,94	12,24
P27	2,98	0,90	8,16	16,33	44,90	30,61

Elaboración propia

3.4. Medidas coeducativas en los planes y proyectos de centro

La necesidad de desarrollar nuevos procesos formativos destinados a implementar actuaciones que promuevan la coeducación en los centros es puesta de relieve por el 93,9% de los encuestados. La Tabla 17 recoge la importancia otorgada a los diferentes tipos de actividades formativas que pueden llevarse a cabo en los centros.

Tabla 17

Importancia otorgada a las actividades formativas

Ítem	Frecuencias (%)					
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Los cursos	12,20%	14,30%	22,40%	22,40%	12,20%	16,30%
Los proyectos de centro	26,50%	8,20%	14,30%	20,40%	18,40%	12,20%
Los grupos de trabajo	12,20%	20,40%	12,20%	26,50%	10,20%	18,40%
Los seminarios	12,20%	16,30%	22,40%	6,10%	26,50%	16,30%
Los intercambios de experiencias con colegas de otros centros	22,40%	18,40%	10,20%	18,40%	6,10%	24,50%
La reflexión y revisión de los principios educativos de cada claustro	20,40%	14,30%	16,30%	8,20%	20,40%	20,40%
Los cursos	12,20%	14,30%	22,40%	22,40%	12,20%	16,30%

Elaboración propia

Junto a lo anterior, también se reconoce que la formación sobre igualdad de género destinada a las familias del alumnado se ha llevado a cabo a través de la Escuela de Padres y Madres del centro o de su AMPA (42,9%) y que, en aquellos centros cuyo alumnado usa uniforme escolar, se da la opción de elegir entre falda y pantalón (50%).

Finalmente, la Tabla 18, recoge las valoraciones otorgadas al resto de ítems de este bloque.

Tabla 18

Medidas coeducativas en los planes y proyectos de centro

Ítem	Media	Desv.	Frecuencias (%)			
			Nada	Poco	Bastante	Mucho
P24	2,06	1,03	38,78	26,53	24,49	10,20
P25	2,22	1,05	34,69	18,37	36,73	10,20
P32	2,67	0,77	4,08	38,78	42,86	14,29
P33	1,29	0,79	87,76	0,00	8,16	4,08
P34	2,22	0,85	20,41	42,86	30,61	6,12
P35	2,53	0,74	8,16	36,73	48,98	6,12
P36	2,92	0,81	0,00	36,73	34,69	28,57
P38	3,84	0,37	0,00	0,00	16,33	83,67
P39	2,33	1,16	34,69	18,37	26,53	20,41
P40	3,59	0,73	2,04	8,16	18,37	71,43
P41	2,29	1,04	28,57	28,57	28,57	14,29
P24	2,06	1,03	38,78	26,53	24,49	10,20
P25	2,22	1,05	34,69	18,37	36,73	10,20
P32	2,67	0,77	4,08	38,78	42,86	14,29
P33	1,29	0,79	87,76	0,00	8,16	4,08

Elaboración propia

4. Tests de hipótesis

Una vez presentados los resultados correspondientes al comportamiento de la muestra considerada globalmente, pasamos a comprobar si las variables correspondientes a las características personales y profesionales de los encuestados permiten el establecimiento de perfiles diferenciales.

Para ello se han realizado los oportunos contrastes de diferencias de medias entre los grupos definidos por las siguientes variables (Figura 9):

- Edad
- Sexo
- Años de experiencia docente
- Perfil profesional
- Cargo actual

- Cargos desempeñados anteriormente

OPINIÓN SOBRE LA IGUALDAD DE GÉNERO Y...					
EDAD	SEXO	EXPERIENCIA DOCENTE	PERFIL PROFESIONAL	CARGO ACTUAL	CARGOS ANTERIORES

Figura 9. *Contrastes entre variables*

4.1. Edad y opinión sobre la igualdad de género

La Tabla 19 recoge los principales estadísticos relativos a la opinión que los diferentes grupos de edad tienen sobre la igualdad de género.

Tabla 19

Estadísticas de grupo en función de la edad

	Edad	N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Principio de igualdad	30-39	11	3,2222	0,40	0,12
	40-49	18	3,1358	0,25	0,06
	50-59	13	3,1368	0,39	0,11
	>60	3	3,1481	0,06	0,04
	Total	45	3,1580	0,32	0,05
Formación	30-39	11	2,3215	0,29	0,09
	40-49	18	2,1455	0,23	0,05
	50-59	13	2,1822	0,38	0,11
	>60	3	2,3278	0,03	0,01
	Total	45	2,2113	0,29	0,04
Medidas coeducativas	30-39	11	2,6156	0,35	0,10
	40-49	18	2,6614	0,36	0,08
	50-59	13	2,8346	0,42	0,12
	>60	3	2,7193	0,06	0,04
	Total	45	3,2222	0,40	0,12

Elaboración propia

A partir de los datos anteriores se ha procedido a realizar el oportuno contraste para la diferencia de medias cuyos resultados se recogen en la Tabla 20.

Tabla 20

ANOVA de un factor (Edad)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Principio de igualdad de género	Entre grupos	0,060	3	0,020	0,186	0,906
	Dentro de grupos	4,445	41	0,108		
	Total	4,506	44			
Formación	Entre grupos	0,263	3	0,088	1,018	0,394
	Dentro de grupos	3,533	41	0,086	0,186	0,906
	Total	3,796	44			
Medidas coeducativas	Entre grupos	0,341	3	0,114	0,848	0,475
	Dentro de grupos	5,497	41	0,134		
	Total	5,838	44			

Elaboración propia

Los datos anteriores ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas para ninguna de las variables establecidas como dependientes.

4.2. Sexo y opinión sobre la igualdad de género

La Tabla 21 recoge los principales estadísticos relativos a la opinión sobre la igualdad de género que tienen los hombres y mujeres encuestados.

Tabla 21

Estadísticas de grupo en función del sexo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Principio de igualdad de género	Hombre	18	3,1235	0,23	0,06
	Mujer	30	3,1815	0,37	0,07
Formación	Hombre	18	2,2398	0,27	0,06
	Mujer	30	2,1920	0,35	0,06
Medidas coeducativas	Hombre	18	2,6303	0,29	0,07
	Mujer	30	2,7401	0,37	0,07

Elaboración propia

Partiendo de los anteriores datos se procede a aplicar el correspondiente contraste, pudiendo comprobar que la diferencia no resulta significativa. La Tabla 22 recoge los resultados obtenidos tras la aplicación de la Prueba t de Student.

Tabla 22

Prueba t para la igualdad de medias

		t	gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Dif. de error estándar
Principio de igualdad de género	Se asumen varianzas iguales.	-0,59	46	0,56	-0,058	0,097
	No se asumen varianzas iguales.	-0,66	45,83	0,51	-0,058	0,087
Formación	Se asumen varianzas iguales.	0,50	46	0,62	0,047	0,095
	No se asumen varianzas iguales.	0,54	42,97	0,60	0,047	0,089
Medidas coeducativas	Se asumen varianzas iguales.	-1,07	46	0,29	-0,109	0,102
	No se asumen varianzas iguales.	-1,15	43,13	0,26	-0,109	0,096

Elaboración propia

4.3. Experiencia docente y opinión sobre la igualdad de género

Como puede observarse en la Tabla 23 (que recoge los principales estadísticos), aunque la variable experiencia docente considera tres intervalos, en la muestra estudiada no hay ningún profesor con menos de 5 años de experiencia docente.

Tabla 23

Estadísticas de grupo en función de la experiencia docente

	Experiencia docente	N	Media	Desv. estándar	Error estándar
Principio de Igualdad	Entre 5 y 10	7	3,2381	0,32	0,12
	Más de 10	41	3,1463	0,33	0,05
Formación	Entre 5 y 10	7	2,3565	0,19	0,07
	Más de 10	41	2,1849	0,33	0,05
Medidas coeducativas	Entre 5 y 10	7	2,6305	0,37	0,14
	Más de 10	41	2,7106	0,34	0,05

Elaboración propia

Con el fin de determinar si la experiencia docente influye en la valoración de la igualdad, se ha realizado un contraste de diferencia de medias cuyo resultado se presenta en la Tabla 24.

Tabla 24

Prueba t para la igualdad de medias

		t	gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Dif. de error estándar
Principio de igualdad de género	Se asumen varianzas iguales.	0,685	46	0,497	0,092	0,133
	No se asumen varianzas iguales.	0,704	8,368	0,501	0,092	0,130
Formación	Se asumen varianzas iguales.	1,331	46	0,190	0,17	0,128
	No se asumen varianzas iguales.	1,952	13,397	0,072	0,17	0,087
Medidas coeducativas	Se asumen varianzas iguales.	-0,566	46	0,574	-0,08	0,141
	No se asumen varianzas iguales.	-0,532	7,826	0,610	-0,08	0,150

Elaboración propia

Los resultados de la prueba t permiten comprobar que no existen diferencias significativas en función de la experiencia docente de los encuestados.

4.4. Perfil profesional y opinión sobre la igualdad de género

La Tabla 25 presenta los principales estadísticos de la variable igualdad de género agrupados en función del perfil profesional (nivel educativo que imparte).

Tabla 25

Estadísticas de grupo en función del nivel profesional

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Principio de igualdad de género	Infantil	5	2,98	0,49	0,22
	Primaria	18	3,04	0,30	0,07
	Secundaria	15	3,28	0,29	0,08
Formación	Infantil	10	3,29	0,22	0,07
	Primaria	5	2,11	0,24	0,11
	Secundaria	18	2,12	0,29	0,07
Medidas coeducativas	Infantil	15	2,26	0,38	0,10
	Primaria	10	2,36	0,26	0,08
	Secundaria	5	2,81	0,06	0,03

Elaboración propia

A partir de los grupos formados en torno a la variable perfil profesional se ha realizado un análisis de varianza cuyos datos se presentan en la Tabla 26.

Tabla 26

ANOVA de un factor (Perfil profesional)

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Principio de Igualdad	Entre grupos		0,826	3	0,275	2,911	0,045
	Dentro de grupos		4,160	44	0,095		
	Total		4,985	47			
Formación	Entre grupos		0,464	3	0,155	1,589	0,205
	Dentro de grupos		4,284	44	0,097		
	Total		4,748	47			
Medidas coeducativas	Entre grupos		0,555	3	0,185	1,627	0,197
	Dentro de grupos		5,004	44	0,114		
	Total		5,559	47			

Elaboración propia

Como puede apreciarse, las únicas diferencias significativas se dan en la variable Principio de Igualdad ($p=0,045$). El resto no resultan significativas.

4.5. Cargo actual y opinión sobre la igualdad de género

La Tabla 27 presenta los principales estadísticos de los cuatro grupos establecidos para la variable cargo actual.

Tabla 27

Estadísticas de grupo

	Cargo actual	N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Principio de igualdad de género	Dirección	8	3,14	0,28	0,10
	Jefatura de Estudios	4	2,83	0,45	0,22
	Representante de Igualdad	29	3,17	0,32	0,06
	Coordinación TIC	1	3,11	.	.
Formación	Dirección	42	3,13	0,33	0,05
	Jefatura de Estudios	8	2,02	0,39	0,14
	Representante de Igualdad	4	2,00	0,21	0,10
	Coordinación TIC	29	2,24	0,30	0,06
Medidas coeducativas	Dirección	1	2,65	.	.
	Jefatura de Estudios	8	3,14	0,28	0,10
	Representante de Igualdad	4	2,83	0,45	0,22
	Coordinación TIC	29	3,17	0,32	0,06

Elaboración propia

De acuerdo con el ANOVA realizado (Tabla 28) no existen diferencias significativas en ninguna de las variables utilizadas en el contraste de medias.

Tabla 28

ANOVA de un factor (Cargo actual)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Principio de igualdad	Entre grupos	0,405	3	0,135	1,253	0,304
	Dentro de grupos	4,095	38	0,108		
	Total	4,500	41			
Formación	Entre grupos	0,659	3	0,220	2,268	0,096
	Dentro de grupos	3,682	38	0,097		
	Total	4,341	41			
Medidas coeducativas	Entre grupos	0,235	3	0,078	0,635	0,597
	Dentro de grupos	4,678	38	0,123		
	Total	4,912	41			

Elaboración propia

4.6. *Cargos desempeñados anteriormente y opinión sobre la igualdad de género*

El último de los contrastes realizados, cuyos principales resultados aparecen en las Tablas 29 y 30, tampoco ha resultado significativo.

Tabla 29

Estadísticas de grupo

	Cargos anteriores	N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Principio de Igualdad	Dirección	2	3,06	0,08	0,06
	Secretaría	3	2,89	0,29	0,17
	Jefatura Estudios	4	3,19	0,40	0,20
	Coord. ^{ón} ciclo/etapa	16	3,05	0,38	0,09
	Jefatura de Departamento	6	3,22	0,25	0,10
	Representante de Igualdad	10	3,21	0,29	0,09
Formación	Dirección	41	3,12	0,33	0,05
	Secretaría	2	2,32	0,05	0,03
	Jefatura Estudios	3	1,78	0,25	0,15
	Coord. ^{ón} ciclo/etapa	4	2,05	0,45	0,22
	Jefatura de Departamento	16	2,23	0,27	0,07
	Representante de Igualdad	6	2,30	0,35	0,14
Medidas coeducativas	Dirección	10	2,26	0,36	0,11
	Secretaría	41	2,20	0,33	0,05
	Jefatura Estudios	2	2,52	0,24	0,17
	Coord. ^{ón} Ciclo/etapa	3	2,39	0,44	0,25
	Jefatura de Departamento	4	2,88	0,35	0,17
	Representante de Igualdad	16	2,66	0,43	0,11

Elaboración propia

Tabla 30*ANOVA de un factor (Cargos anteriores)*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Principio de igualdad	Entre grupos	0,417	5	0,083	0,758	0,586
	Dentro de grupos	3,853	35	0,110		
	Total	4,270	40			
Formación	Entre grupos	0,757	5	0,151	1,458	0,228
	Dentro de grupos	3,637	35	0,104		
	Total	4,394	40			
Medidas coeducativas	Entre grupos	0,519	5	0,104	0,755	0,588
	Dentro de grupos	4,817	35	0,138		
	Total	5,337	40			

Elaboración propia

Como acabamos de ver, el tipo de cargo desempeñado no constituye un factor diferenciador a la hora de valorar la igualdad de género.

5. Estudio en profundidad del tratamiento de la coeducación en un centro de Educación Infantil y Primaria

La escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje, no solo de enseñanza,

Joaquín Gairín (1999)

Como ya se ha visto anteriormente, con la intención de llevar a cabo el análisis de la muestra seleccionada para este estudio, se ha elaborado una rúbrica a la que desde aquí hemos llamado *Rúbrica coeducativa*. Tal herramienta nos ha permitido valorar los planes y proyectos que integran y apoyan el Proyecto Educativo de un centro de Educación Infantil y Primaria de Ceuta, pero, realmente,

puede emplearse para valorar planes y proyectos de forma independiente o aislada, sin necesidad de afrontar la revisión de toda la documentación de un centro escolar.

Examinados los documentos referidos, los resultados obtenidos pueden apreciarse en distintas tablas que figuran en las próximas páginas y que, finalmente, hemos reunido en una única tabla general (Tablas 31 a 49).

En la primera columna de estos cuadros aparecen los nombres de los planes y proyectos revisados –estos son: *Proyecto Educativo de Centro* (PEC), *Propuesta Curricular* (PC), *Plan de Atención a la Diversidad y Orientación* (PADO), *Plan de Acción Tutorial* (PAT), *Plan de Convivencia* (PCon), *Proyecto Lector* (PLec), *Plan TIC* (PTIC) y el *Reglamento de Régimen Interno* (RRI). En la primera fila del cuadro de doble entrada, quedan enumeradas las diez categorías desde las que se ha sometido a análisis cada uno de esos documentos:

1. Principio de Igualdad de Género
2. Comisión de igualdad de género
3. Formación realizada a través de otras instituciones
4. Relación con el entorno
5. Organización y ocupación del centro
6. Actividades propias del centro dirigidas al alumnado
7. Materiales
8. Metodología
9. Orientación escolar, vivencial y profesional
10. Uso del lenguaje

Los espacios de las celdas cruzadas, contienen el valor numérico que se ha adjudicado a cada documento en relación a los descriptores empleados, cuya puntuación oscila entre el 3 –que es la valoración más alta– y el 0 –la puntuación mínima–.

Como ya sabemos, cada categoría lleva asignado un peso o porcentaje de puntos que supone un 10% del total del valor de la rúbrica –esto es, 10 puntos–. La suma del porcentaje que aporta cada plan o proyecto, reflejada en cada una de esas celdas, ha de servir para emitir una puntuación global en la cual queden incluidos tanto el propio Proyecto Educativo de Centro como el resto de planes y proyectos que emanan del mismo. Como resultado, la valoración total puede oscilar entre 0 y 80 puntos (puesto que son ocho los documentos que se tienen en cuenta y cada uno puede alcanzar entre 0 y 10 puntos). Este valor numérico debe servir para atribuir a los planes y proyectos analizados un perfil más o menos coeducativo.

En función de la puntuación total asignada al conjunto de documentos, pueden establecerse las siguientes valoraciones:

- *Proyecto altamente coeducativo*: de 60 a 80 puntos.
- *Proyecto medianamente coeducativo*: de 40 a 59 puntos.
- *Proyecto ligeramente coeducativo*: de 20 a 39 puntos.
- *Proyecto mínimamente coeducativo*: de 1 a 19 puntos.

Para valorar el uso del lenguaje en tales documentos, constituyendo este aspecto la décima dimensión de nuestra rúbrica, vamos a otorgar el valor correspondiente a uno u otro nivel de logro en función de la siguiente horquilla:

- La cantidad de términos inclusivos se sitúa entre el 75 y el 100 % del total de expresiones empleadas en relación a las personas referidas y las expresiones masculinas y femeninas están repartidas de forma equitativa y sirven para hacer un retrato acorde a la realidad (p. e., si dirige el centro una directora, no se le llama director): Nivel de logro 3, que supone un uso del lenguaje altamente inclusivo.
- La cantidad de términos inclusivos se sitúa entre el 50 y el 75 % del total de expresiones empleadas en relación a las personas referidas y las expresiones masculinas y femeninas están repartidas de forma moderadamente desequilibrada y desacorde a la realidad (entre 0 y 15 puntos por encima o por debajo del 50 % de la suma de las palabras masculinas y femeninas referidas a individuos), traduciéndose ese desequilibrio en favor del sexo masculino: Nivel de logro 2, que supone un uso del lenguaje medianamente inclusivo.
- La cantidad de términos inclusivos se sitúa entre el 25 y el 50 % del total de expresiones empleadas en relación a las personas referidas y las expresiones masculinas y femeninas están repartidas de forma bastante desequilibrada y desacorde a la realidad (entre 15 y 30 puntos por encima o por debajo del 50 % de la suma de las palabras masculinas y femeninas referidas a individuos), traduciéndose ese desequilibrio en favor del sexo masculino: Nivel de logro, que supone un uso del lenguaje ligeramente inclusivo.
- La cantidad de términos inclusivos se sitúa entre el 0 y el 25 % del total de expresiones empleadas en relación a las personas referidas y las expresiones masculinas y femeninas están repartidas de forma muy desequilibrada y desacorde a la realidad (entre 30 y 45 puntos por encima o por debajo del 50 % de la suma de las palabras masculinas y femeninas referidas a individuos),

traduciéndose ese desequilibrio en favor del sexo masculino: Nivel de logro 0, que supone un uso del lenguaje mínimamente inclusivo.

Tomando en consideración las explicaciones ofrecidas, se pasa a reflejar la lectura y valoración realizada sobre el material seleccionado para el análisis.

5.1. Proyecto Educativo de Centro

Este documento ha sido puntuado en las dimensiones 1, 8 y 10, vinculadas al principio de igualdad de género, la metodología reflejada y el lenguaje usado en el texto, respectivamente.

La puntuación obtenida en el apartado dedicado a la primera dimensión queda justificada consultando el proyecto educativo en cuestión, ya que puede apreciarse que entre las finalidades del mismo, que impregnan la totalidad de las actuaciones educativas que se desarrollan en su centro, se encuentra “la formación en el respeto de los deberes y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (p. 2). Entre sus principios básicos de identidad, el primero se orienta hacia “una educación integral [...], sin discriminación por razón de sexo, creencias, lugar de procedencia, etc.” (p. 3), de la cual emana el objetivo general de centro: “desarrollar actitudes positivas en todos los miembros de la comunidad educativa en orden a evitar cualquier tipo de discriminación en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 3). El tercer principio se apoya en la potenciación de “actitudes positivas de convivencia y respeto a los demás [...]” y del mismo se desprenden los siguientes objetivos generales de centro:

3. c. Favorecer la relación entre compañeros, tanto en el trabajo en el aula como en las actividades de juego.

3. d. Enseñar a apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humanas (participación, solidaridad, tolerancia, respeto...) y crear situaciones en las que tengan que intervenir de acuerdo con ellas.

En lo concerniente a la dimensión vinculada a la metodología del centro, puede comprobarse que, al explicitar sus intenciones educativas, el proyecto “se decanta por un sistema de trabajo orientado por los valores de la coeducación”, definiendo este término como “el proceso por el cual se llega, a través de las vivencias relacionadas entre niños y niñas al respeto a la propia persona y a la del otro y así a la integración natural de la realidad social constituida por hombres y mujeres, valorando el enriquecimiento de la complementariedad” (p. 12).

De este modo, las puntuaciones concedidas al PEC son las que pueden verse a continuación (Tabla 31):

Tabla 31

Puntaje asignado mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa al Proyecto Educativo de Centro seleccionado

	Categorías o dimensiones de la Rúbrica coeducativa										Puntuación parcial
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	
PEC	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4/10

Elaboración propia

Para hacer una valoración ajustada al indicador referido al lenguaje, hemos hecho una revisión de los términos empleados en el PEC para hacer alusión a los

miembros de la comunidad educativa que representa. Estos han quedado organizados en una tabla que se muestra a continuación (Tabla 32). La revisión de sus cifras permite comprobar que de un total de 143 términos, un 58,04% de los mismos hacen referencia al sexo masculino, mientras que un 39,16 % son inclusivos y un porcentaje insignificante alude a personas de sexo femenino (2,7 %):

Tabla 32

Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del PEC

Referencias al sexo	Cantidad	Términos encontrados
Exclusivamente femenino	4	La especialista (1); la logopeda (1); profesora de apoyo a la Educación Infantil (1) y profesoras-tutoras (1).
Exclusivamente masculino	83	Alumnos (56); (el) Centro de Profesores y Recursos (1); claustro de profesores (1); compañeros (1); educador (1); especialista (1); jefe de estudios (1); niño/-os (3); padres (1); profesor/-es (12); profesor de compensatoria (1); profesores-tutores (1); sala de profesores (1) y tutor/-es (2).
Expresiones inclusivas	56	Alumna o alumno (1); alumnado (13); Comisión de Coordinación Pedagógica (1); comunidad educativa (5); dirección (1); director/-a (1); equipo directivo (2); equipo de orientación (3); especialistas (2); escuela (1); familias (6); jefatura de estudios (1); jefe/-a de estudios (1); maestros/-as (1); miembros (1); niña/-o (1); niños y niñas (1); personal (1); profesorado (6); profesores/-as (2); profesor o profesora (1); profesores especialistas (1); el/la profesor/-a de educación compensatoria (1); psicólogo/-a (1); secretaría (1) y secretario/-a (1).

Elaboración propia

5.2. Propuesta Curricular

Este documento ha sido puntuado en las dimensiones 1, 7 y 10, referidas, respectivamente, al principio de igualdad de género, la metodología y el lenguaje empleado.

Parte de la referencia explícita a la normativa que define el currículo y sus elementos. Además, establece la relación entre los objetivos de la Educación Primaria y las Competencias clave de la Educación primaria, siendo uno de estos objetivos generales (p. 2):

d. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

En el Bloque 3. Vivir en sociedad, del área de Ciencias Sociales, advertimos la presencia del criterio de evaluación “B3-4. Valorar la diversidad cultural, social, política y lingüística del Estado español, respetando las diferencias” (p. 13).

Cuando se habla sobre la integración de los elementos transversales, se dice que las Competencias Sociales y Cívicas “implican la habilidad y capacidad para [...] interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato). Además, se cita la norma en relación al área de Valores Sociales y Cívicos, sobre la cual se explica que:

[e]l área de Valores Sociales y Cívicos ayuda, en gran medida, a garantizar el derecho universal de los niños y niñas a recibir una educación que les permita desarrollarse al máximo de sus posibilidades, formarse en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y prepararse para asumir una vida responsable en una sociedad libre y tolerante con las diferencias. Asimismo, refuerza la preparación de las personas para actuar como ciudadanos participativos e implicados en la mejora de la cohesión, la defensa y el desarrollo de la sociedad democrática (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria) (p. 14).

En relación a la metodología, la Propuesta Curricular incluye en su enfoque metodológico (p. 12) los siguientes modelos, principios y agrupamientos:

- Modelos: discursivo-expositivo, experiencial, talleres, aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo, trabajo por tareas, trabajo por proyectos y otros.
- Principios metodológicos: actividades y experimentación, participación, motivación, personalización, inclusión, interacción, significatividad, funcionalidad, globalización, evaluación formativa y otros.
- Agrupamientos: tareas individuales, agrupamientos flexibles, distribución por parejas, pequeño grupo, gran grupo, grupo inter-clase y otros.

Así, las puntuaciones obtenidas por la Propuesta curricular son la siguientes (Tabla 33):

Tabla 33

Puntaje asignado mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa a la Propuesta curricular seleccionada

	Categorías o dimensiones de la Rúbrica coeducativa										Puntuación parcial
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	
PC	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3/10

Elaboración propia

Con respecto al lenguaje, los términos empleados para hacer alusión a quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje son los que se recogen la Tabla 34.

Tabla 34

Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través de la Propuesta Curricular de Centro

Referencias al sexo de las personas mencionadas	Cantidad	Términos encontrados
Exclusivamente femenino	0	
Exclusivamente masculino	81	Amigos (1); grupo de alumnos (1); alumno/-s (48); “aquellos que realizan una enseñanza complemente digital” (1) (p. 19); compañeros (4); individuo (2); lector (1); libro del alumno (1); niños (1); (2); padres (3); padres (1); los más pequeños (1); profesor/-es (8); profesorado (2); profesor tutor (1) y tutor/-es (3).
Expresiones inclusivas	24	Alumnado (5); alumno/-s y/o alumna/-s (3); centro (1); equipo (2); familia/-s (3); grupo/-s (3); niños y niñas (1); personas (3); profesor y/o profesora (1) y sociedades (2).

Elaboración propia

5.3. Plan de Atención a la Diversidad y Orientación

Este plan ha sido puntuado en las categorías 1, 3 y 10, respectivamente, sobre Principio de igualdad de género, Formación recibida a través de otras instituciones y Lenguaje.

En lo relativo al principio de igualdad de género, no se encuentra ninguna referencia explícita al mismo, pero, entre los principios fundamentales que guían la inclusión educativa que defiende el texto (p. 6), se incluyen los siguientes epígrafes, que consideramos que “hacen referencia al principio de igualdad de género a través de comentarios generales”, tal y como reza la rúbrica para la dimensión 1, indicador 1:

- *La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar con los valores y principios democráticos.*
- *Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.*
- *La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.*
- *Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.*

Con respecto a esa formación, se especifica la colaboración con la Asamblea de la Cruz Roja para desarrollar un programa de coeducación llamado Por una educación no sexista, no violenta, dentro de cuyo marco se desarrollan “actividades que permiten a los alumnos vivir libres de violencia, propia y de los demás, así como conocer mecanismos de protección y de respeto” (p. 17).

Todo ello queda reflejado en la Tabla 35:

Tabla 35

Puntaje asignado mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa al Plan de Atención a la Diversidad y Orientación seleccionado

	Categorías o dimensiones de la Rúbrica coeducativa										Puntuación parcial
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	
PADO	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2	5/10

Elaboración propia

En lo que se refiere a la categoría de lenguaje, encontramos que el índice y los anexos contienen epígrafes (que se mantienen tal cual a lo largo del documento) que emplean expresiones masculinas para hacer referencia a las personas participantes en el proceso educativo. Para describir los recursos humanos del centro, se emplean sustantivos masculinos, femeninos y genéricos que aparentemente están referidos a las y los profesionales concretos que en el momento de la elaboración de este plan forman parte del colegio.

De esta forma, se establece la siguiente relación: 21 maestros, 3 maestros de Educación Física, 4 maestras de Infantil, 1 maestra de Música, 1 maestra de Religión católica, 1 maestra de Religión islámica, 3 maestros de Atención a la diversidad, 3 maestros de Pedagogía terapéutica, 1 maestra de Audición y lenguaje, 2 profesionales

del Equipo de Orientación Educativa (1 profesora técnico y 1 orientadora), personal docente (maestro de biblioteca y 1 maestra y 2 técnicos de Educación infantil), personal no docente (3 conserjes, 1 auxiliar de secretaría y 3 limpiadoras).

Por otra parte, en el resto del documento, se utilizan las expresiones recogidas en la Tabla 36 para nombrar a quienes participan del desarrollo de la vida del centro:

Tabla 36

Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Plan de Atención a la Diversidad y Orientación del centro

Referencias al sexo de las personas mencionadas	Cantidad	Términos encontrados
Exclusivamente femenino	4	Maestra de apoyo (1), niñas (1); profesora (1) y profesora técnico (1).
Exclusivamente masculino	77	Alumnos (62); destinatarios (1); escuela de padres (1); hijos (1); niños (2); padres (3); profesores (1); profesor técnico (1); profesor-tutor (1); tutor/-es (3) y vecinos (1). Adultos (1); agentes (9); alumnado (48); alumnos/-as (2); AMPA (1); claustro (1); componentes (1); coordinador/-a (1); equipo directivo (2); equipo de orientación (2); familias (11); familiares (1); iguales (1); orientadora (2); especialistas (1); maestro/-a/-os/-as (8); maestro de E. F. (1); miembros (4); participantes (1); personas (1); profesionales (2); profesorado (1); profesores/-as (1); psicóloga (1) y tutor/-a/-es/-as (2).
Expresiones inclusivas	106	

Elaboración propia

5.4. Plan de Acción Tutorial

Este plan aparece distribuido en cuatro documentos distintos: uno que contiene información general y otros tres que van dirigidos, específicamente, a la Etapa infantil y, respectivamente, a cada uno de los antiguos ciclos, que actualmente corresponden a

los niveles de Primero y Segundo, Tercero y Cuarto, y Quinto y Sexto cursos de Educación primaria.

En el Plan de Acción Tutorial del segundo ciclo, aparece recogido dentro del apartado de objetivos orientativos, 4. Orientar para profundizar progresivamente en la identificación sexual, mediante el intercambio de roles sexuales a nivel social¹³⁰ (p. 2); mientras que se alude a aquellas actividades que “contribuyan al conocimiento del otro sexo, para conocerse mejor y respetarse” (p. 4). Por ello, en la rúbrica se ha concedido un 1 a la categoría vinculada con las actividades dirigidas al alumnado. Se ha estimado conveniente dar la misma puntuación a la dimensión del lenguaje.

En referencia al alumnado de Quinto y Sexto cursos, se dice que “sus intereses suelen centrarse en la reproducción propiamente dicha, poseyendo una información mezcla de tabúes y prejuicios que en la mayoría de las veces condiciona sus relaciones personales con el otro sexo. Además, se explicita el hecho de que con la maduración sexual aparecen las primeras menstruaciones, sobre las cuales las familias no siempre proporcionan la suficiente información. Según el documento, esto genera “grandes sustos” que llevan a educadores y educadoras a suplir el vacío que han dejado personas del entorno más cercano al alumnado (p. 6). Así, se destaca la conveniencia de “asesorar a los padres para que entiendan los cambios que se están produciendo en sus hijos” (p. 2). Entre sus actividades orientativas, se incluye la orientada a profundizar en “el conocimiento físico interno y externo de ambos sexos” (p. 6).

Estas consideraciones se traducen en las puntuaciones que refleja la la Tabla 37:

¹³⁰ La cursiva negrita es del documento original.

Tabla 37

Puntaje asignado mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa al Plan de Acción Tutorial seleccionado

	Categorías o dimensiones de la Rúbrica coeducativa										Puntuación parcial
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	
PAT	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2/10

Elaboración propia

El vocabulario empleado para referirse a los agentes del proceso educativo incluye términos genéricos como: iguales, grupo, grupo-clase, miembros del grupo, tutorandos y tutoría. Organizados en cuatro bloques correspondientes a los documentos que constituyen el Plan de Acción Tutorial del centro, los sustantivos empleados para referirse a los agentes que participan en el proceso educativo son los que aparecen en la Tabla 38.

Tabla 38

Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Plan de Acción Tutorial del centro

	Referencias al sexo de las personas mencionadas	Cantidad	Términos encontrados
Bloque general	Exclusivamente femenino	3	Alumnas (1); niñas (1) y tutora (1).
	Exclusivamente masculino	6	Alumnos (2); padres (2); profesores (1) y tutor (1). Alumnado (10); alumnos/-as (9); chicos y chicas (1); delegados/-as (1); familias (3);
	Expresiones inclusivas	40	hijo-s/a-as (1); padres/madres (1); profesorado (9); profesores/-as (4) y tutor/a (2).

Tabla 38 (cont.)

Educación infantil	Exclusivamente femenino	1	Profesora (1).
	Exclusivamente masculino	59	Abuelos (1); alumno/-s (11); compañeros (7); consejo orientador (1); conserje (1); director (1); hermanos (1); hijos (1); jefe de estudios (1); niño (16); orientador (1); padres (5); profesor/es (7); secretario (1); tutor (3) y vecinos (1).
	Expresiones inclusivas	13	Adulto/-s (3); departamento de orientación (1); dirección (1); jefatura de estudios (1); secretaria (1); familia/-s (3) y tutoría (3).
1.er y 2.º Nivel de Educación primaria	Exclusivamente femenino	0	Profesora (1).
	Exclusivamente masculino	42	Alumnos (16); compañeros (6); conserje (1); director (1); hijos (1); jefe de estudios (1); niños (8); orientador (1); padres (3); profesor/-es (3); sala de profesores (1); secretario (1) y tutor/-es (4).
	Expresiones inclusivas	5	Dirección (1); familia (1); persona/-s (1); profesionales (1) y secretaria (1).
3.er y 4.º Nivel de Educación primaria	Exclusivamente femenino	0	
	Exclusivamente masculino	46	Alumnos (20); compañeros (2); escolar/-s (5); hijos (1); niño/-s (4); orientador (1); padres (5); profesores (1) y tutor (7).
	Expresiones inclusivas	12	Adulto/-s (2); bebé (1); clase (1); grupo (1); iguales (1); individuo (1); familia (2) y personas (3).
5.er y 6.º Nivel de Educación Primaria	Exclusivamente femenino	2	Mujeres (1); orientadora (1).
	Exclusivamente masculino	56	Adultos (1); alumno/-s (23); compañeros (1); educandos (2); educadores (2); hijos (4); hombres (1); iguales (1); humano adulto (1); niño/-s (1); orientador (1); padres (8); profesor de E. F. (1); profesores (1); tutor/-es (5).
	Expresiones inclusivas	3	Familia (1); persona/-s (2);

Elaboración propia

5.5. Plan de Convivencia

Este documento ha sido puntuado en los apartados 1, 8 y 10, correspondientes al principio de igualdad de género, la metodología empleada en el centro y el lenguaje utilizado, respectivamente (Tabla 39).

La puntuación recibida en la primera dimensión queda justificada en base a la mención que se realiza en torno a los Estatutos europeos para los centros educativos democráticos sin violencia¹³¹ (p. 3), en base a los cuales se especifica que todos los

¹³¹ <http://www.colegiomarenostrum.es/web2014/images/doc/plandeconvivencia.pdf>

miembros de la comunidad educativa “tienen derecho a ser tratados y respetados por igual con independencia de sus características personales (sexo, raza, religión, etc.)” y a gozar de “libertad de expresión sin riesgo de discriminación o represión” (p. 3).

Con respecto a la metodología, “se promoverá el trabajo en equipo”, valorando positivamente las diferencias, de modo que cada cual pueda participar según “sus habilidades, capacidades y conocimientos” sin que se reste importancia a nadie. Además, se refleja la intención de “incentivar diferentes modalidades de organización del aula: los grupos tutorizados, el aprendizaje cooperativo, las actividades de modelaje con otros alumnos, los grupos interactivos y el aprendizaje e interiorización de resolución de problemas de forma pacífica”, fórmulas a través de las cuales se favorece el conocimiento entre las personas que interactúan y la superación de prejuicios y desigualdades.

Tabla 39

Puntaje asignado mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa al Plan de Convivencia seleccionado

	Categorías o dimensiones de la Rúbrica coeducativa										Puntuación parcial
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	
PCon	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3/10

Elaboración propia

Sobre el lenguaje empleado, recogemos las expresiones utilizadas para hacer referencia a los miembros de la comunidad educativa en la Tabla 40:

Tabla 40

Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Plan de Convivencia del centro

Referencias al sexo de las personas mencionadas	Cantidad	Términos encontrados
Exclusivamente femenino	5	Alumnas (1); madres (3); profesora de Música (1)
Exclusivamente masculino	191	Alumnos (90); Asociación de Padres (1); ciudadanos (1); compañero/-s (9); destinatarios (2); (los) especialistas de PT (1); hijos (4); inspector (1); jefe de estudios (5); padres (31); profesor/-es (31); profesor/-es-tutor/-es (8); profesor especialista (1); tutor/-es (6); Alumnado (29); alumnos/-as (36); amigos/-as (1); AMPA –Asociación de madres y padres de alumnos (1); comisión (1); comunidad educativa (14); compañeros/-as (1); componentes (1); (el) conserje (3); director/-a (4); docentes (3); equipo directivo (5); equipo de orientación (1); equipos docentes (1); escolares (1); estamentos (2); familiar/-es (4); familias (17); iguales (5); instructor/-a (1); integrantes (1); jefatura (2); jefe/-a de estudios (1); maestro/-a (4); niños/-as (1); personas (3); personal (3); profesionales (1); profesor/-a (16); profesor/-es (28); profesor/-a-tutor/-a (3); profesorado (18); representantes (1); responsables (5); sectores (1); tutor/-a (8).
Expresiones inclusivas	227	Otras: l@s; delegad@s; mediador@s; corresponsal@s.

Elaboración propia

5.6. Plan Lector

Este documento ha sido puntuado en las dimensiones 8 y 10, referidas a metodología y lenguaje (Tabla 41). Respecto a la metodología, se toman en cuenta para su aplicación las tertulias dialógicas literarias y musicales, los grupos interactivos, el trabajo cooperativo y colaborativo y el aprendizaje entre pares, todas ellas alternativas metodológicas que contribuyen al conocimiento mutuo y a la superación de prejuicios y estereotipos, ya sean estos de género o de otro tipo.

Tabla 41

Puntaje asignado mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa al Plan Lector seleccionado

	Categorías o dimensiones de la Rúbrica coeducativa										Puntuación parcial
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	
PLec	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	3/10

Elaboración propia

En relación al lenguaje, la Tabla 42 recoge las expresiones empleadas a lo largo del texto para hacer referencia al sexo masculino, femenino y a ambos, de forma inclusiva:

Tabla 42

Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Plan Lector del centro

Referencias al sexo de las personas mencionadas	Cantidad	Términos encontrados
Exclusivamente femenino	7	Animadora sociocultural (4); coordinadora de biblioteca (1); estimuladora del lenguaje (1); tutoras (1);
Exclusivamente masculino	40	Abuelos (1); alumno/-os (4); autor/-es (4); (los) adultos (2); bibliotecario (7); coordinador (2); (los) españoles (1); destinatarios (1); (los) docentes (1); (los) estudiantes (1); jefe de estudios (1); lector/-es (5); músico (1); niños (2); (los) profesionales (2); tutor/-es (5);
Expresiones inclusivas	151	Abuelos y/o abuelas (3); adultos (2); agentes (1); alumnado (26); alumnos y alumnas (4); AMPA –Asociación de Padres y Madres (1); los y las asistentes (1); claustro (1); comisión (3); comunidad educativa (3); docente (1); las y los docentes (1); equipo (2); equipo directivo (4); especialistas (3); familias (8); familiares (2); lector/-es y/o lectora/-as (2); profesorado (15); las y los estudiantes (1); estudiante (6); niveles; padres y madres (1); niños o niñas (7); papá/-s y/o mamá/-s (7); persona/-as (5); personal (5); recursos humanos (1); responsables (23); tutor/-es y/o tutora/-as (10); voluntariado (1); voluntarios y voluntarias (1);

Elaboración propia

El Plan Lector contiene epígrafes copiados directamente de la normativa vigente y en los mismos el lenguaje empleado es altamente inclusivo. Así, aquellas expresiones empleadas en estos párrafos para aludir a las personas que participan de la vida de los centros educativos son: profesorado (2); función directiva (1); orientación educativa y profesional (1); inspección educativa (1); alumnos y alumnas (1); niños y niñas (1); y alumno (1).

5.7. Proyecto TIC

A lo largo del Proyecto TIC del centro ni se hace alusión a la normativa que promueva la igualdad de género, ni a ninguna medida que pueda favorecer la superación de la desigualdad y la discriminación por género. Así, la única categoría de análisis en la cual obtiene puntuación es la décima, referida al lenguaje (Tabla 43).

Tabla 43

Puntaje asignado mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa al Plan TIC seleccionado

	Categorías o dimensiones de la Rúbrica coeducativa										Puntuación parcial
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	
PTIC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2/10

Elaboración propia

Aquellas palabras contenido que designan los sujetos y objetos de las actuaciones que plantea el Proyecto TIC, nos han permitido recoger en tres categorías los sustantivos referidos a individuos y a colectivos humanos. Estas figuran en la Tabla 44, junto al número de veces que se emplea cada término:

Tabla 44

Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo *a través del Proyecto TIC del centro*

Referencias al sexo	Cantidad	Términos encontrados
Exclusivamente femenino	8	Animadora sociocultural (4); coordinadora de la biblioteca (2); estimuladora del lenguaje oral (1); tutoras (1).
Exclusivamente masculino	37	Abuelos (1); adultos (1); alumno/-s (4); autor/-es (4); bibliotecario (7); coordinador (1); coordinador TIC (1); destinatarios (1); (los) docentes (1); españoles (1); (los) estudiantes (1); jefe de estudios (1); (el) lector (2); (los) lectores (1); músico (1); niños (1); profesor (1); técnico-informático (1); tutor/-es (6).
Expresiones inclusivas	140	Abuelo/-os y /o abuela/-as (2); agentes (1); alumnado (27); alumno/-os y/o alumna/-as (3); AMPA – Asociación de Padres y Madres (1); asistentes (1); Comisión de Coordinación Pedagógica (4); claustro (2); comunidad educativa (3); docente (1); las y los docentes (1); equipo de biblioteca (1); equipo directivo (1); especialistas (3); las y los estudiantes (1); estudiantes (5); familias (8); familiares (1); (cada) lector (1); lector/-es y/o lectora/-s (2); niño/-os y/o niña/-as (7); niveles (3); papá/-s y/o mamá/-s (9); padres y madres (1); persona/-as (4); personal (5); profesionales (1); profesorado (15); recursos humanos (1); responsables (13); tutor/-es y/o tutora/-as (10); voluntariado (1); voluntarios y voluntarias (1).

Elaboración propia

5.8. Reglamento de Régimen Interno

Este documento ha sido puntuado en las categorías 1 y 10, es decir, las referidas al principio de igualdad de género y lenguaje (Tabla 45).

Los términos que acuña son los propios de la normativa que rige el funcionamiento de los centros educativos, así que, como se puede apreciar más abajo, abundan los nombres con que se hace referencia a los miembros de la comunidad educativa y a quienes desempeñan tareas profesionales dentro de la misma. Entre

los mismos, no se han contabilizado sustantivos colectivos (y, por tanto, genéricos) que se desprenden de la legislación vigente y que no obedecen a ningún criterio de selección lingüístico. Estos nombres son: administración educativa, comisión de coordinación pedagógica, consejo escolar, órganos de coordinación docente, órganos unipersonales y órganos colegiados de gobierno.

Tabla 45

Puntaje asignado mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa al Reglamento de Régimen Interno seleccionado

	Categorías o dimensiones de la Rúbrica coeducativa										Puntuación parcial
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	
RRI	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2/10

Elaboración propia

Para nombrar al profesorado se emplean los siguientes términos en cantidades cuya suma da como resultado: 2 ítems para los sustantivos referidos al sexo femenino, 43 para el masculino; 24 para expresiones que hacen referencia a ambos sexos y un nombre epiceno. El total de sustantivos y expresiones que designan a mujeres es mínimo en relación con la cantidad de nombres masculinos y de la totalidad de los sustantivos empleados para hacer referencia a las y los docentes del centro.

Cuando se hace uso de nombres epicenos¹³² (que según el DRAE designan seres de uno y otro sexo) como especialista y conserje, no se emplean determinantes femeninos y masculinos, sino únicamente los últimos.

Todos estos últimos datos están reflejados en la Tabla 46.

¹³² <http://dle.rae.es/?id=FvUPOWk>

Tabla 46

Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del Reglamento de Régimen Interno

Referencias al sexo de las personas mencionadas	Cantidad	Términos encontrados
Exclusivamente femenino	2	Profesora (2)
Exclusivamente masculino	44	Maestros (9); maestros-tutores (2); profesores (32); profesor de E. F. (1);
Expresiones inclusivas	25	Especialistas (1); profesor/-a (19); tutor/-a/es/-as (5);
Elaboración propia		

Los epígrafes referidos a los órganos unipersonales designan en masculino a quienes desempeñan funciones de jefatura de estudios y secretaría, mientras que para hacer referencia al cargo de dirección se utiliza la expresión “director/a”. Tales nombres aparecen en la Tabla 47 junto a las cifras con las que se emplean las expresiones elegidas para referirse a los miembros del equipo directivo, del cual puede hablarse también en términos genéricos, pero que, a diferencia del claustro, está constituido solo por tres personas, quienes, además, han permanecido en estos puestos a lo largo de años:

Tabla 47

Términos empleados para hacer referencia a los miembros del equipo directivo del centro a través del Reglamento de Régimen Interno

Referencias al sexo de las personas mencionadas	Cantidad	Términos encontrados
Exclusivamente femenino	0	
Exclusivamente masculino	47	Director (21); jefe de estudios (18); secretario (8).
Expresiones inclusivas	43	Dirección (4); director/-a (10); equipo directivo (9); jefatura (19); secretario/-a (1).
Elaboración propia		

Como síntesis de los datos anteriores, la Tabla 48 recoge las referencias encontradas en el RRI en relación a los diferentes agentes del proceso educativo.

Tabla 48

Términos empleados para hacer referencia a los agentes del proceso educativo a través del RRI del centro

Referencias al sexo de las personas mencionadas	Cantidad	Términos encontrados
Exclusivamente femenino	10	Alumnas (1); amigas (1); compañero (1); director provincial (2); profesora de Educación compensatoria (1), profesora de apoyo a Infantil (1), compañera (1), las dos componentes (1), las de mayor edad (1) –para referirse a quien asuma la secretaría de un equipo de coordinación
Exclusivamente masculino	221	Alumnos (66); amigos (1); asociación de padres (1); candidatos (1); un concejal (1); el/los conserjes; jefe de estudios (18); jefes (1); padres (23); delegado/-s (3); director (21); maestro/-s (9); maestros-tutores (1); orientador (2); los presentes (3); el presidente (10); profesor (14); profesores (32); Profesor de E. F. (1); secretario (8); tutores (5).
Expresiones inclusivas	119	Alumnado (2); alumnos/-as (34); asistentes (1); autoridades educativas (1); comisión (4); compañera (1); componentes (5); comunidad educativa (5); consejo escolar (1); coordinaciones (3); dirección (4); director/-a (10); equipo directivo (9); equipos (7); especialistas (1); familia/-s (3); familiares (1); hijo/-a/-os/-as (9); hijo/-s (5); jefatura (19); jefe/-a (1); miembro/s (3); padres y madres (5); personal (no docente, adscrito, de limpieza) (4); el/la presidente (1); profesor/-a (19); representantes (5); presidencia (2); profesorado (7); secretario/-a (1); sectores (3); subdelegado/-a (1); tutor/-a/-es/-as (5); tutoría/-s (5).

Elaboración propia

5.9. Síntesis final

El grueso de las puntuaciones reflejadas en los cuadros anteriores, aparecen a continuación en la Tabla 49, que incluye la puntuación global concedida al conjunto de planes y proyectos de centro revisados. Las categorías o dimensiones consideradas son las siguientes:

- 1º. Principio de género
- 2º. Representante y responsables de igualdad de género
- 3º. Formación específica en igualdad de género
- 4º. Relación con el entorno
- 5º. Organización y ocupación igualitaria del centro
- 6º. Actividades dirigidas al alumnado
- 7º. Materiales
- 8º. Metodología
- 9º. Orientación escolar, vivencial y profesional
- 10º. Lenguaje inclusivo

La puntuación total alcanzada (24 puntos) representa un 30% de la puntuación posible (80 puntos), así que el puntaje global obtenido sitúa al centro dentro de aquellos ligeramente coeducativos. Por consiguiente, son necesarias distintas orientaciones y recomendaciones que, en la línea de los descriptores de la rúbrica, sirvan de ayuda a la hora de dar a la documentación del centro elegido un enfoque que promueva en mayor medida una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, tanto en lo que atañe al uso del lenguaje, como en lo relativo a la incorporación de actividades y recursos materiales y humanos orientados a la construcción de relaciones basadas en la equidad.

Tomando como punto de referencia la Rúbrica coeducativa, tales orientaciones han de formularse en función de la información contenida en sus indicadores y han de estar orientadas a alcanzar el siguiente nivel de desempeño marcado para cada dimensión.

Tabla 49

Puntaje asignado al conjunto de planes y proyectos seleccionados mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa

Documentos del centro	Categorías o dimensiones de la Rúbrica coeducativa										Puntuación parcial
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	
PEC	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4
PC	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
PADO	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2	5
PAT	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
PCon	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
PLec	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	3
PTIC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
RRI	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Total	6	0	2	0	0	1	0	4	0	11	24/80

Elaboración propia

CAPÍTULO SEXTO

Conclusiones y recomendaciones

1. Introducción

¿Para qué sirve la utopía? La utopía sirve para eso: para caminar,

Eduardo Galeano (1940-2015)

Pandora Mirabilia destaca que al igual que la igualdad de género ha constituido el eje fundamental de la agenda de distintos movimientos feministas, también ha sido una piedra angular para aquellos docentes, mujeres y varones, que han querido que la coeducación sea una realidad en muchas aulas (Pandora Mirabilia, 2011, p. 23). Para avanzar en favor de tal meta, estos profesionales han realizado una carrera de fondo, de esfuerzo continuado, poniendo en el centro de su práctica profesional y de las dinámicas de aula la priorización de “las relaciones humanas, la resolución no violenta de conflictos, la transmisión de valores de convivencia y la visibilización de las mujeres y sus aportaciones a la vida en diferentes dimensiones” (íbid.).

Conocer si estas u otras prioridades dirigidas al fomento de la igualdad, en general, y de la igualdad de género, en particular, aparecen reflejadas en mayor o menor medida en los planes y proyectos educativos que rigen el funcionamiento de los centros escolares de la ciudad de Ceuta es algo que hemos querido conocer. Por ello, en el documento que nos ocupa se ha planteado una pregunta-problema que ha guiado el desarrollo de los capítulos precedentes. Recordamos que es la siguiente:

¿Los planes y proyectos de los centros educativos de Ceuta contienen medidas que promuevan la igualdad de género?

Ahora es momento de responder a dicha cuestión, reconociendo que, al desbordar los muros de la educación formal, el reto coeducativo se convierte en una labor mayúscula que, además, va más allá de lo que a través de este trabajo de tesis podamos alcanzar a corto o medio plazo. En cualquier caso, para contestar nuestro interrogante, nos remitimos a los objetivos planteados en fases previas de este documento, los cuales aparecen también a continuación (Figura 10):

Objetivo general: Conocer la situación general del tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de la Ciudad Autónoma de Ceuta

Objetivo específico 1. Describir la valoración general que recibe el principio de igualdad de género por parte de las instituciones educativas ceutíes a través de un cuestionario dirigido a determinados miembros de la comunidad educativa.

Objetivo específico 2. Determinar cuáles son las actuaciones pedagógicas que estos centros llevan a la práctica para fomentar la igualdad entre los géneros y favorecer la construcción de escuelas coeducativas.

Objetivo específico 3. Especificar qué aspectos esenciales debe contemplar una herramienta que oriente la implantación de medidas promotoras de la igualdad de género a través de los distintos planes y proyectos que constituyen el proyecto educativo de los centros educativos no universitarios.

Objetivo específico 4. Aplicar dicha herramienta al análisis documental de los planes y proyectos de un centro educativo ceutí de Educación Infantil y Primaria.

Figura 10. Objetivo general y objetivos específicos de la tesis

2. Conclusiones

No hay distancias cuando se tiene un motivo,

Jane Austen (1775-1817)

Recorridos los caminos de ida y vuelta de la revisión teórica, el diseño y aplicación del cuestionario y de la Rúbrica coeducativa, de la recogida de datos y de su valoración, nos centramos ahora en la producción de las conclusiones que aparecen a continuación, a las cuales llegamos dados todos esos pasos previos.

2.1. Conclusiones vinculadas al objetivo específico 1

Describir la valoración general que recibe el principio de igualdad de género por parte de las instituciones educativas ceutías a través de un cuestionario dirigido a determinados miembros de la comunidad

En términos generales, podemos decir que en Ceuta es posible formarse, profundizar y capacitarse en el fomento de la igualdad de género y la coeducación a través de las actividades que ofertan distintas instituciones. En concreto, el profesorado de la ciudad es el principal destinatario de las actuaciones formativas programadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en relación tanto a cuestiones de igualdad de género como a otras temáticas.

Sabemos ya que a través del Servicio de Inspección de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta y el que fue Centro de Profesores y Recursos de la misma

ciudad, dicho ministerio, en colaboración con la Delegación del Gobierno de Ceuta, impulsa en el año escolar 2013/14 un proceso formativo centrado precisamente en la promoción de valores igualitarios y coeducativos en los centros educativos ceutíes.

La mayor parte de las personas participantes en ese proceso formativo ofrece, en una encuesta realizada dentro del contexto que proporciona este estudio de tesis, una valoración muy positiva de la actividad formativa sobre igualdad de género referida, considerando la igualdad de género un principio de gran valor en el sistema educativo. En la misma línea, los datos de nuestra encuesta permiten atribuir al principio de igualdad de género una valoración muy alta.

Además, el grupo encuestado entiende que la capacitación en la implementación de planes coeducativos requiere de mayor formación y así lo demanda, prefiriendo entre las distintas opciones formativas ofrecidas el intercambio de experiencias con personal de otros centros educativos como la mejor vía para ampliar sus conocimientos sobre el tema y para mejorar las prácticas coeducativas escolares.

Dicho grupo considera, además, que la formación explícita sobre igualdad dirigida a todos los miembros de la comunidad educativa es la estrategia que se ha de seguir si lo que se quiere es fomentar los valores igualitarios y no sexistas en la escuela y en la sociedad, situando esta opción formativa por encima de otras como la construcción de la escuela como espacio de paz, el uso no sexista del lenguaje o la organización paritaria del centro.

En la misma línea, el colectivo encuestado entiende que las actividades formativas sobre igualdad de género deben ir dirigidas a todo el profesorado y no solo a los y las responsables de igualdad de género en los centros educativos, En relación a

este aspecto, cabe recordar que, en distinta proporción, dichos responsables afirman haber transmitido a los equipos directivos y/o al profesorado junto a quienes desarrollan su labor profesional la información vertida en las jornadas sobre igualdad de género del CPR, de modo que la misma supuestamente ha llegado a los claustros o, al menos, a una parte de estos.

Como consecuencia de todo ello, puede afirmarse que los y las docentes que han colaborado en la realización del cuestionario referido, independientemente del cargo que ostenten, presentan una buena predisposición respecto a la participación en actividades sobre igualdad de género, a la difusión de sus contenidos y a la transferencia al aula de los conocimientos adquiridos en este ámbito.

Con posterioridad a su participación en las jornadas sobre igualdad de género promovidas desde el Servicio de Inspección, los y las representantes de igualdad de género de los centros educativos de Ceuta se han mantenido vinculados a través de un seminario permanente a través del cual tienen la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre coeducación e igualdad, mejorar su capacitación profesional en coeducación escolar y, así, desempeñar de manera más eficiente sus funciones en tanto que responsables de igualdad de género en sus respectivos colegios e institutos. A pesar de ello, en nuestra encuesta una minoría revela no tener todavía claro algo tan básico como conocer sus responsabilidades en tanto que representantes de igualdad de género en sus centros, lo cual consideramos un aspecto que hay que mejorar desde la administración educativa.

La figura de tales representantes o responsables de igualdad de género es valorada positivamente por la muestra encuestada. Así, ya sea como resultado del ejercicio de sus funciones o en virtud de las propias dinámicas de las instituciones, se

reconoce que desde 2014 se han promovido y realizado actuaciones coeducativas a distintos niveles en el ámbito escolar, implicando en ciertas ocasiones y contextos a aulas o grupos concretos y, en otras, a centros completos. A pesar de ello, los datos obtenidos no permiten concluir que tales actuaciones se den a nivel general en el sistema educativo ceutí.

Las actividades realizadas apuntan tanto a la revisión y modificación de los planes y proyectos de centro desde una perspectiva coeducativa, como a la incorporación de medidas sistemáticas de cara al fomento de la igualdad de género en colegios e institutos. Entre las mismas, y dada una serie concreta de opciones, se consideran como las fórmulas más adecuadas para aproximarse y conseguir tal objetivo, por un lado, el trabajo cooperativo entre estudiantes y, por otro, la participación de todo el alumnado en talleres sobre actividades dirigidas tradicionalmente a hombres o a mujeres, lo cual no quiere decir que sean tales medidas las que en realidad se materialicen en el día a día de los centros educativos.

2.2. Conclusiones vinculadas al objetivo específico 2

Determinar cuáles son las actuaciones pedagógicas que los centros educativos ceutíes llevan a la práctica para fomentar la igualdad entre los géneros y favorecer la construcción de escuelas coeducativas.

La mayoría de los sujetos a quienes se dirige la encuesta utilizada en la presente tesis reconoce, en primer lugar, haber cuestionado sus propias creencias y actitudes después de haber realizado la referida formación en igualdad en el Centro de Profesores

y Recursos de Ceuta, y, en segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, haber introducido cambios en su práctica docente.

A las vivencias y decisiones personales y profesionales de los y las representantes de igualdad, se unen otras de carácter colegiado que, según declaran los encuestados, se han convertido en medidas y actividades coeducativas de centro.

En términos generales, los responsables y ex- responsables de igualdad y los miembros de equipos directivos preguntados sobre las mismas en nuestro cuestionario, responden positivamente en relación a los resultados obtenidos tras su implementación.

A juzgar por las respuestas obtenidas, aquellas medidas que parecen ser puntos fuertes en el tratamiento de la coeducación en los centros ceutíes son:

- La definición de un currículo no sexista, con la incorporación de contenidos vinculados a figuras femeninas.
- El empleo de un lenguaje inclusivo.
- La organización mixta del alumnado.
- La participación equitativa de chicas y chicos en las actividades de aula.
- La distribución equilibrada de chicas y chicos en el patio de recreo.
- La existencia de expectativas docentes igualitarias sobre el alumnado, con independencia de diferencias sexuales.

Por ello, no es de extrañar que, en general, se manifieste a través de nuestro cuestionario que la escuela ayuda a sus estudiantes a superar los estereotipos de género con los que ya ha establecido contacto antes de llegar al centro educativo.

En el otro extremo, encontramos que la muestra encuestada señala que es necesario mejorar:

- La orientación académica y profesional del alumnado.
- La participación equilibrada de padres y madres en las dinámicas del centro.
- La organización de actividades promotoras de la igualdad de género dirigidas tanto al profesorado, en su conjunto, como a los familiares del alumnado –a pesar de lo cual, casi la mitad de las personas que han realizado nuestro cuestionario señala que entre marzo de 2014 y julio de 2016 las asociaciones de padres y madres de sus centros han llevado a cabo actividades vinculadas al fomento de la igualdad de género–.

Las valoraciones referidas nos llevan a pensar que en los centros educativos ceutíes se han venido practicando durante, al menos, los últimos dos cursos actuaciones orientadas a la construcción de escuelas coeducativas basadas en:

- El empleo de materiales no sexistas y la introducción de contenidos vinculados a la aportación de las mujeres al desarrollo de las sociedades y culturas.
- El uso de un lenguaje cada vez menos sexista y más inclusivo.
- El fomento de la participación de chicas y chicos de forma equitativa en las actividades de aula y de centro.
- La implementación de metodologías que favorecen la interacción y el diálogo.
- El cultivo de expectativas docentes libres de sesgos sexistas.
- La formación del profesorado y de las familias del alumnado en igualdad de género.

A partir de estas conclusiones y en base a la revisión bibliográfica llevada a cabo para construir el marco teórico de esta tesis, afrontamos el análisis de determinada documentación con la intención de comprobar cuáles son las medidas coeducativas incluidas en los planes y proyectos de un centro concreto.

Este análisis, llevado a cabo mediante la aplicación de la Rúbrica coeducativa, revela que los presupuestos formales desde los cuales se contempla la construcción de la escuela coeducativa al menos en un centro de Ceuta son mejorables. Dichas mejoras, independientemente de la situación de partida de cada centro, pueden servir a toda la comunidad educativa en el intento de alcanzar mayores cotas de coeducación e igualdad.

2.3. Conclusiones vinculadas al objetivo específico 3

Describir la valoración general que recibe el principio de igualdad de género por parte de las instituciones educativas ceutíes a través de un cuestionario dirigido a determinados miembros de la comunidad educativa.

El trabajo de los autores y las autoras consultados a lo largo de este trabajo apuntan hacia “la didáctica y las metodologías de aprendizaje, la atención a la diversidad en las aulas, el lenguaje empleado por docentes y materiales curriculares, los espacios y tiempos escolares, el currículo oficial y oculto, la cultura audiovisual, la orientación laboral y profesional y la educación afectivo-sexual” (Pandora Mirabilia, 2011, p. 27) como aquellos aspectos sobre los cuales es necesario incidir para promover la igualdad entre los géneros desde las instituciones educativas.

Considerando tales elementos junto al conjunto de estrategias pedagógicas, organizativas, funcionales y de participación, básicas y propias de cualquier centro educativo, hemos confeccionado una rúbrica destinada a valorar en qué medida los centros escolares pueden resultar ser más o menos coeducativos. Para ello, se han empleado dimensiones de análisis en función de las cuales puede valorarse qué tipo de lenguaje y de medidas traslucen los planes y proyectos de las instituciones escolares. Dichas dimensiones aparecen recogidas a continuación junto a recomendaciones generales sobre su aplicación:

- *El principio de igualdad de género.* El reconocimiento explícito del principio de igualdad de género ha de ser un pilar maestro dentro de la estructura conformada por los planes y proyectos de cada centro educativo. Su presencia ha de ir acompañada de medidas y propuestas concretas que permitan su aplicación y evaluación. Las mismas pueden quedar recogidas en el Proyecto Educativo de Centro, así como en el resto de documentos que integran y emanan del PEC, dependiendo de cuál sea el objetivo de cada institución, esto es: disponer de un Proyecto Coeducativo de Centro, contar con algún o algunos planes y proyectos de carácter coeducativo y/o implementar su propio Plan de Igualdad.
- *La comisión de igualdad de género.* Más allá del nombramiento de una persona responsable de igualdad de género en cada centro escolar, la formación de una comisión de igualdad de género puede ser una baza a favor del desarrollo de este principio a nivel general dentro de cada escuela. Creemos que su puesta en marcha puede facilitar en gran medida la implementación de las medidas coeducativas, que han de ser acordadas a través de la definición clara y la asignación específica de tareas en momentos y tiempos delimitados por parte de responsables concretos.

- *La formación realizada a través de otras instituciones.* La demanda de formación en igualdad de género y coeducación a instituciones ajenas a la escuela, pero habilitadas y/o especializadas en este campo, con el objetivo de mejorar el carácter coeducativo de las prácticas institucionales y/o de dar respuesta a las situaciones problemáticas que impidan o dificulten la construcción de relaciones y espacios coeducativos en las escuelas.
- *La relación con el entorno.* El adecuado aprovechamiento de los recursos humanos y materiales al alcance puede orientarse hacia la exposición del alumnado a modelos de masculinidad y feminidad alternativos a los estereotipos de género tradicionales, con el objetivo de que chicos y chicas se desarrollen sin las restricciones impuestas por prejuicios de antaño.
- *La organización y ocupación del centro.* La organización paritaria del centro y la puesta en valor de las aportaciones propias de las mujeres al desarrollo de las sociedades permite hacerlas visibles y accesibles a través de contenidos, espacios del centro y, sobre todo, a través del lenguaje, mediante el cual transcurre la mayor parte de las vivencias escolares, así como las que se experimentan fuera de la escuela.
- *Las actividades propias del centro dirigidas al alumnado.* Es necesario programar y realizar actividades cotidianas y extraordinarias destinadas a superar prejuicios y a favorecer la igualdad de género. Mediante ellas, se debe tratar de fomentar la corresponsabilidad y dar a conocer el valor de la aportación de las mujeres tanto al mantenimiento de las actividades cotidianas, pero básicas y necesarias en el día a día, como a la evolución de las ciencias y las humanidades.
- *Los materiales.* El empleo de materiales coeducativos y, en su defecto, la lectura crítica de los mensajes contenidos en materiales con sesgo sexista, ha de

contemplarse en el marco de las actividades de aula y de centro. Para ello, indudablemente, hay que aguzar la vista y el oído, lo cual exige concienciación, formación y capacitación.

- *La metodología.* La aplicación de metodologías colaborativas y cooperativas permite el contacto entre personas de distinta clase y condición, facilitando esta cercanía la superación de prejuicios y la construcción de relaciones personales basadas en el respeto y la convivencia pacífica.
- *La orientación escolar, vivencial y profesional.* Las altas expectativas docentes respecto a todo el alumnado permite fomentar la motivación de cada estudiante, así como la definición de metas que han de ser vistas por los propios chicos y chicas desde el crisol conformado por modelos diversos y no sexistas de feminidades y masculinidades alternativos a los tradicionales.
- *El uso del lenguaje.* La utilización de un lenguaje no sexista que se base en el empleo de nombres masculinos, femeninos, epicenos y genéricos permite el reconocimiento de la presencia y la contribución de todas las personas al mantenimiento y desarrollo de la vida cotidiana y de las disciplinas científicas. Además, evita la igualación de lo masculino a la totalidad de la población, proporcionando tanto a alumnas como a alumnos referentes diversos en los que mirarse.

2.4. Conclusiones vinculadas al objetivo específico 4

Aplicar la Rúbrica coeducativa al análisis documental de los planes y proyectos de un centro educativo ceutí de Educación Infantil y

Las conclusiones a las cuales puede llegarse a través de la aplicación de nuestra rúbrica han de limitarse al mayor o menor grado de igualdad y coeducación de los documentos valorados mediante la herramienta señalada. Así, la Rúbrica coeducativa solo puede aportarnos conclusiones relacionadas con lo que se recoge por escrito, pero no de lo que se hace a nivel práctico en Ceuta.

Además, nuestro análisis se ha restringido a la revisión de los planes y proyectos de un solo centro educativo, con lo cual ha de quedar claro que nuestra pretensión no es establecer generalizaciones respecto al nivel coeducativo de los centros educativos ceutíes, sino establecer una comparación entre las respuestas obtenidas a través del cuestionario empleado y la valoración resultante de la aplicación de la Rúbrica coeducativa, sopesando, también, qué grado de complejidad conlleva la utilización de esta última herramienta.

En relación a este último aspecto, podemos decir que su puesta en uso resulta laboriosa, pero, no complicada. Está claro que exige la revisión de los planes y proyectos de centro, pero esto es un requisito básico no ya respecto al puro empleo de la rúbrica, sino del funcionamiento de los centros educativos. Recordemos que nuestro deseo es que la Rúbrica coeducativa se convierta en una herramienta eficaz entre los y las profesionales de la educación, tanto si lo que se quiere es dar a la matriz la función de valoración de las medidas coeducativas de los planes y proyectos de centro, como si lo que se pretende es generar nuevos documentos o, simplemente, modificar los ya

disponibles en cada institución. De hecho, ya se ha explicado que los distintos niveles marcados para cada dimensión de nuestra herramienta no hacen sino orientar a quienes estén inmersos en alguna de las tareas anteriores. De este modo, tales indicadores pueden ser empleados para definir objetivos coeducativos más o menos próximos y adecuados a las circunstancias de cada centro escolar.

Por otra parte, como se aprecia en el capítulo de Resultados de este documento, la aplicación de la Rúbrica coeducativa al conjunto de planes y proyectos de un centro de Educación infantil y primaria de titularidad pública de Ceuta arroja cifras que denotan la necesidad de contemplar por escrito un mayor número de medidas coeducativas, de modo que la documentación prescriptiva de este colegio ofrezca unas bases sólidas en igualdad de género a partir de las cuales construir y consolidar un centro verdaderamente coeducativo o, simplemente, mediante las cuales reflejar blanco sobre negro lo que ya se hace a nivel práctico, puesto que no podemos dejar de contemplar la posibilidad de que a nivel de aula y de centro se produzcan actuaciones coeducativas que no queden recogidas en planes y proyectos educativos.

Formuladas las conclusiones relativas a cada uno de nuestros objetivos específicos, podemos decir en relación a nuestro objetivo general, vinculado a la valoración que recibe el principio de igualdad de género por parte de las instituciones educativas ceutíes, que el tratamiento que este principio recibe es positivo, según las respuestas ofrecidas por los y las responsables de igualdad de colegios e institutos y por los miembros de equipos directivos que han participado en la cumplimentación de nuestra encuesta.

3. Valoraciones

En caso de duda, prevalece la igualdad

Justiniano I (482-565 d. C.)

3.1. Valoraciones relacionadas con el objetivo específico 1

- *Formación inicial y permanente del profesorado.* Con respecto a la formación docente en igualdad de género, queremos incidir en la importancia que cobran el currículo y las materias que cursan quienes estudian para convertirse en docentes, ya sea a través de las facultades de Educación, bien a través de otras facultades o de los Cursos de Máster de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Intuyendo la importancia que puede cobrar la participación de este tipo de estudiantes en el desarrollo de actividades coeducativas, encontramos de interés el establecimiento de relaciones de colaboración específicas entre centros escolares especialmente sensibilizados con la igualdad de género y el profesorado o los departamentos que impartan clase en las Facultades de Educación (en el caso de Ceuta, a través de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la FEET) y en aquellas ramas de la Formación Profesional que estén centradas en la capacitación de profesionales ligados al mundo educativo (siendo este el caso, por ejemplo, de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad¹³³, que en Ceuta se imparte en los institutos Abyla y Almina, a través de los ciclos de acceso a Grado Medio y Grado Superior de Educación Infantil, Animación Sociocultural, Interpretación de la Lengua de Signos, Integración Social y Atención Sociosanitaria).

¹³³ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/ca/dms/mecd/educacion-mecd/ba/ceuta-melilla/ceuta/curso-escolar/prueba-acceso-fp-15-16/grado-superior-2015-oferta-educativa.pdf>

Es más, determinadas actividades formativas en igualdad de género podrían incluir tanto a estudiantes, como a egresados universitarios y profesorado en activo, de modo que, a través de un aprendizaje vicario y situado, tanto unos como otros pudieran aprender y socializarse en las relaciones de igualdad que demandamos para el aula. Esto requeriría de acuerdos entre distintas instituciones y organismos que, sin duda, de ver materializada dicha colaboración, verían magnificadas las consecuencias de sus objetivos educativos.

En relación al profesorado en servicio, coincidimos con las opiniones vertidas en nuestro cuestionario, según las cuales es necesario formar a todo el cuerpo docente en cuestiones de género con el objetivo de que los claustros se encuentren capacitados para poner en funcionamiento bien planes de igualdad, bien actuaciones coeducativas que queden recogidas en los distintos planes y proyectos de centro –al menos, en los obligatorios–.

Por otra parte, aunque el MECD oferte cursos en línea sobre la temática que aquí abordamos, entendemos que también es necesario organizar actividades de carácter presencial que favorezcan un contacto más cercano entre docentes y el intercambio de experiencias entre profesionales que comparten contextos educativos comunes o similares, siendo esta última, precisamente, la opción más demandada por el grupo encuestado. Por ello, nos gustaría que la Dirección Provincial de Educación de Ceuta impulsara nuevas actividades formativas en esta línea, abriendo incluso la opción de participar en el Seminario permanente de Representantes de Igualdad de Género a otros miembros de los claustros y de la comunidad educativa de cada centro escolar. De esta forma, las comisiones de igualdad de género de las

que aquí hemos hablado, tendrían cabida en tales seminarios y quizás, también, mayor operatividad en los centros educativos.

En este trabajo se ha hecho referencia a procesos de formación docente contruidos en torno a un itinerario que, *grosso modo*, comienza con la sensibilización y concienciación de los claustros, continúa con la detección de situaciones concretas susceptibles de ser mejoradas, sigue con una fase formativa que facilita al profesorado el acceso a determinados recursos y estrategias pedagógicas, da paso a la experimentación a pie de aula y finaliza con la evaluación de las medidas puestas en marcha. En este esquema puede quedar perfectamente integrado el intercambio de experiencias con otros docentes, opción mayoritariamente elegida por el profesorado que hemos encuestado, al preguntar por la fórmula más eficaz de cara a la mejora de la igualdad de género en sus lugares de trabajo. Por ello, entendemos que en el caso de impulsar actividades de formación docente sobre igualdad de género en nuestra ciudad, sería importante incluir la transmisión de buenas prácticas coeducativas experimentadas en centros de la localidad, de modo que cualquier miembro de la comunidad educativa ceutí pudiera narrar y valorar su propia visión de las actuaciones coeducativas implementadas en su entorno escolar.

- *Actividades coeducativas sistemáticas.* En lo que respecta a las *actividades llevadas a cabo en los centros*, queremos estimar positivamente los esfuerzos realizados, recordando, por otra parte, la necesidad de establecer objetivos, plazos y responsables que permitan avanzar en la tarea de construir una escuela verdaderamente coeducativa, a lo cual se llega no a través de actividades puntuales,

esporádicas o improvisadas, sino mediante la incorporación sistemática de la coeducación al funcionamiento ordinario de los centros educativos.

Para ello, es fundamental partir de la toma de conciencia sobre la persistencia del sexismo en los centros educativos y en la sociedad, pero a tal concienciación y al cuestionamiento de las creencias y los valores propios, no podemos permitir que se llegue de manera casual. De ahí que consideremos necesarios procesos formativos de centro impulsados y apoyados desde la administración. Los mismos pueden ir dirigidos a toda la comunidad educativa, tal y como sugiere el grupo encuestado, consciente de la necesidad de hacer de la igualdad de género una prioridad y una tarea social que excede la implicación singular de determinados sectores escolares. Además, es necesario contemplar la opción de desarrollar tales procesos contando también con agrupamientos mixtos de profesorado y familias, que, trabajando de manera conjunta, sean capaces de impulsar cambios más efectivos entre las nuevas generaciones.

Ya hemos hablado de las dinámicas seguidas por Bonal desde la Universidad Abierta de Barcelona, las cuales están validadas científicamente y asentadas sobre el modelo de la práctica reflexiva, que, a partir del uso de técnicas introspectivas individuales y en grupo y del cuestionamiento de las propias prácticas profesionales docentes, genera un conocimiento consciente sobre nuestras limitaciones y fortalezas con la intención de hacer más eficaces los procesos educativos. Dichos procesos pueden ser transferidos al contexto ceutí con el apoyo de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta, bien mediante la oferta de proyectos de centro, bien a través de otras modalidades

formativas que superen la proyección que tiene el seminario de representantes de igualdad de género.

De este modo, sería posible proyectar transformaciones coeducativas a largo plazo e implicando a centros completos y a todos los niveles. La envergadura de tales procesos exigiría el impulso y el apoyo de la Administración educativa y no podría permitirse ni que recayeran en el voluntarismo de personas aisladas, ni que quedaran reflejados simplemente a nivel burocrático, pero teniendo escasa proyección en la vida real de los centros.

- *Representantes y comisiones de igualdad de género.* Ahondando en reflexiones ya compartidas y en relación al perfil de los y las *responsables de igualdad de género* en los centros educativos, destacamos la importancia de su formación y su capacidad de liderazgo, de modo que resulten ser profesionales capaces de impulsar cambios en la dirección adecuada.

A través de nuestra encuesta, se ha podido comprobar que tales representantes no siempre disponen de amplios conocimientos en igualdad de género y, realmente, desconocemos los criterios seguidos por los equipos directivos para su designación. Respecto a ello, valoramos positivamente la necesidad de abrir una línea de trabajo que permita, no conocer los motivos de dichas elecciones, sino llegar a definir y consensuar con los equipos directivos, mediante técnicas como la entrevista o los miembros de los grupos de discusión, un protocolo de selección de representantes de igualdad de género que incluya la definición de sus competencias y sus funciones.

Considerando las necesidades horarias de los centros y el nivel de implicación que exige cualquier tipo de coordinación, aludimos de nuevo al establecimiento de *comisiones de igualdad de género* mediante las cuales equipos diversos, con capacitación y habilidades diferentes en lo que respecta a liderazgo, organización, especialización en género y en la aplicación de metodologías colaborativas, puedan implicarse en el impulso y la materialización de los objetivos y las actuaciones adecuadas para superar sus limitaciones en cuestiones coeducativas y para definir nuevos objetivos, viables y de valor coeducador.

El seminario permanente de igualdad de género, como ya se ha sugerido, podría quedar abierto a estas comisiones, de modo que la información y los aprendizajes generados a través del mismo fluyeran en cascadas más numerosas y caudalosas hacia toda la comunidad educativa.

De momento, con la intención de favorecer esta transmisión de conocimientos, está previsto que tal seminario comparta sus conclusiones y producciones a través del servicio ministerial ofrecido por *Procomún*¹³⁴. Sin embargo, para contribuir a la difusión de sus logros, entendemos que puede resultar más provechoso construir un sitio web destinado a dar a conocer las actuaciones coeducativas que se desarrollan en los centros educativos de Ceuta, para lo cual sería necesaria también la difusión de esta plataforma entre toda la comunidad educativa – es decir, entre la ciudadanía–.

- *Proyección hacia la comunidad.* En el caso de esta ciudad, los medios de comunicación locales, como es de rigor, dedican espacios concretos a cuestiones educativas, pero, no podemos asegurar que todas las actuaciones sobre igualdad

¹³⁴ <https://procomun.educalab.es/es/>

de género desarrolladas en los centros educativos encuentren *difusión mediática* a través de periódicos, radios y televisiones de la ciudad o de los medios empleados por los propios centros (páginas web de centro, periódicos escolares, programas radiofónicos, etc.). Nuestro estudio no ha considerado este aspecto, que puede ser contemplado como punto de partida o línea tangencial de nuevas y futuras investigaciones. En cualquier caso, esta proyección ha de ser tomada en consideración por las instituciones educativas, que, al difundir modelos de buenas prácticas coeducativas, pueden actuar, como ya sabemos, en tanto que agentes de un cambio social por la igualdad de género.

3.2. Valoraciones relacionadas con el objetivo específico 2

- *Rúbrica coeducativa y planes y proyectos de centro.* Para desarrollar procesos coeducativos permanentes, es esencial establecer prioridades, marcarse objetivos y temporalizar las actuaciones que se consideren pertinentes porque, de otro modo, se corre el riesgo de anclarse o, incluso, de retroceder. Entendemos que la utilización de la Rúbrica coeducativa puede ayudar a superar este tipo de obstáculos mediante la orientación que ofrecen sus niveles de logro, así como a fijar en los planes y proyectos de centro medidas promotoras de la igualdad de género sobre las cuales apoyar y afianzar la práctica cotidiana en el aula.

Las actividades puntuales (como la celebración de efemérides) no tienen capacidad de transformar prejuicios, estereotipos, creencias, valores y hábitos por sí solas, de modo que, sin dejar de lado esa clase de acciones, es necesario acometer actuaciones sistemáticas que abarquen las distintas categorías incluidas en nuestra

rúbrica. Entendemos que cuanto más cotidianas sean las medidas puestas en marcha, mayor impacto van a tener en la promoción de valores igualitarios y no sexistas.

- *Lenguaje inclusivo, no sexista.* La utilización generalizada y continua de un lenguaje inclusivo puede convertirse en un elemento fundamental de cara al fomento de la igualdad de género y a la superación de los roles sexuales tradicionales. A través la lengua y de la cultura, percibimos, comprendemos y reproducimos el mundo que nos rodea (Goddard y Patterson, 2005, p. 67). Démosle, entonces, a la transmisión de mensajes coeducadores y al empleo de fórmulas lingüísticas equitativas un uso prioritario con la intención de generar modelos de hombres y mujeres no restrictivos y alternativos a los tradicionales. Así estaremos contribuyendo de forma muy poco costosa, pero, muy efectiva, a una evolución de la lengua y, por extensión, de la cultura, en términos no sexistas.
- *Espacios y tiempos escolares.* Llama la atención el hecho de que las opiniones vertidas en nuestro cuestionario en relación a la ocupación que chicas y chicos realizan del patio de recreo estén repartidas casi en la misma proporción entre quienes opinan que no es necesario llevar a cabo ninguna o alguna medida para lograr tal equilibrio y quienes consideran que hacen falta muchas o bastantes para organizar equitativamente este espacio. Lo cierto es que las consultas bibliográficas realizadas (por ejemplo, Subirats y Tomé, 2007) apuntan hacia estas últimas opiniones. Por ello, sería necesario observar in situ cuáles son las circunstancias en cada centro y diseñar luego estrategias que permitieran abordar el reparto desigual del espacio de juego libre en la escuela, por excelencia: el patio de recreo.

En ese espacio y durante ese tiempo de recreo, sería provechoso poner en marcha programas de recuperación de juegos grupales tradicionalmente practicados por niñas (nos referimos a los cromos, las chinas, la rayuela, la comba o el elástico, entre otros), puesto que, todos ellos, no solo resultan útiles para el desarrollo de habilidades motoras que luego facilitan la adquisición de destrezas lectoras y escritoras en la escuela, sino que, bien gestionados, contribuyen a la socialización de niños y niñas en relación de igualdad.

- *Uniformes escolares.* Desde aquí, entendemos que es necesario cambiar una medida de centro que en lugar de favorecer la igualdad entre los géneros puede reforzarla. Estando vinculada con los modelos de género que emanan de las familias y/o de los equipos directivos y del profesorado, la opción de utilizar uniformes escolares diferenciados o comunes para chicos y chicas puede considerarse una medida significativa y efectiva tanto en el sentido de la acción destinada a favorecer la igualdad, como en el contrario. Así, consideramos que, desde todos los centros educativos que cuenten con uniforme escolar, se debe ofrecer la posibilidad de que tanto niños como niñas puedan acogerse a cualquiera de los modelos ofrecidos: bien el que lleva falda, bien el que lleva pantalón. Desde luego, si la opción de que los chicos puedan usar la falda resulta ridícula, es solo porque la medida del mundo, la opción prestigiosa y valorada desde siempre, ha sido la de los varones. A la vista está que hoy día, en muchos lugares del mundo, niñas y mujeres usamos pantalones, sin que la revolución que este cambio generó en su momento tenga ya valor alguno.

Respecto a la pregunta de nuestro cuestionario centrada en la indumentaria escolar, la mitad de las personas que responden a nuestro cuestionario contestan que en

sus centros no se brinda al alumnado la opción de elegir entre el modelo pretendidamente masculino y el pretendidamente femenino. De este modo, aunque sea de forma inconsciente o no intencionada, se limita el uso de determinadas prendas a determinado sexo y, como consecuencia, se inhibe o se facilita la adopción de ciertas posturas y la realización de determinadas actividades. Como ya se ha visto, la doma del cuerpo supone la doma de las mentalidades (Simón, 2005 y 2010; Dussel, 2005), así que los centros escolares y las asociaciones de padres y madres deben tomar en consideración este aspecto tan cotidiano y, por tanto, tan visible, si tienen la intención de educar en igualdad a chicos y chicas.

3.3. Valoraciones vinculadas al objetivo específico 3

La Rúbrica coeducativa ha sido construida a partir de la consulta exhaustiva de diferentes fuentes bibliográficas y de su aplicación a la revisión de la documentación de distintos centros educativos, con lo cual consideramos que su diseño es preciso y sirve a su propósito inicial, pero ha de ser validada por personas expertas en la materia. Además, ha de ser difundida entre la comunidad escolar y tiene que promoverse su utilización para conocer si puede resultar valiosa a equipos de inspección o equipos docentes, lo cual es algo que tenemos intención de hacer. En cualquier caso, entendemos que puede aportar a quienes la usen orientación y funcionalidad.

3.4. Valoraciones relacionadas con el objetivo específico 4

- *Rúbrica coeducativa e investigación.* La Rúbrica coeducativa abre la puerta al diseño de herramientas similares, pero orientadas a la valoración de otros principios y/o proyectos propios del contexto educativo. También invita a combinar su aplicación con la observación directa en los centros y con el desarrollo de procesos de formación y capacitación docente que faciliten a equipos de asesoramiento y al profesorado la tarea de plantear y llevar a la práctica actuaciones que puedan estar guiadas por las dimensiones y niveles de logro de nuestra matriz de evaluación.

No obstante, siendo los procesos reflexivos necesarios en la transformación de los valores y las prácticas pedagógicas, quizás esta herramienta pueda ser tomada como una imposición externa y ajena a las necesidades de los centros y, por tanto, como algo poco significativo y hasta innecesario. Además, puede que quien la emplee tenga dificultades a la hora de situar el o los planes y proyectos elegidos para su valoración en alguno de los niveles predeterminados por la rúbrica. De ahí que se contemple la posibilidad de acompañar al profesorado en la construcción y diseño de instrumentos propios y/o guiarlo en la utilización de la Rúbrica coeducativa dentro de un proceso formativo en el cual encaje el uso de esta matriz.

- *Planes y proyectos coeducativos.* A lo largo de este trabajo se ha hecho alusión a la importancia de contar con normas que eleven a la categoría de derechos y deberes principios como la igualdad de género. Del mismo modo, se ha hablado de la necesidad de contar con la implicación del profesorado para llevar a cabo determinadas políticas educativas. Pues bien, con nuestro estudio de tesis,

pretendemos incidir en la importancia de reflejar en los planes y proyectos educativos aquellos elementos imprescindibles en el fomento de la igualdad de género en y desde los centros escolares, ya que, del mismo modo que la legislación tiene un valor pedagógico que contribuye al cambio de las costumbres y de los valores de una sociedad, los proyectos educativos de elaboración prescriptiva pueden también funcionar como catalizadores que desencadenen la necesidad de apostar por valores coeducativos que se materialicen en actuaciones concretas, sistemáticas y permanentes en la escuela.

- *Profesorado, agente de cambio.* Hemos destacado la importancia de implicar a toda la comunidad educativa en un proceso de transformación, siendo el profesorado un grupo destacado en tal situación por su capacidad para liderar el cambio mediante su actuación cotidiana en el aula. También hemos hablado de creencias y valores que, a modo de prejuicios y estereotipos de género terminan por permear las prácticas pedagógicas y expectativas familiares y docentes. Pero, no queremos darlas por sentadas, ya que eso significaría caer en un determinismo que impediría reconocer la predisposición, el sentido democrático, la formación y la capacitación de aquellas personas que, haciendo malabares con sus cargas personales y laborales, son capaces de remar cada día en favor de la buena educación, que ha de ser coeducación. Por ello, entendemos que es importante destacar el hecho de que los procesos de sensibilización y concienciación sobre la igualdad de género no han de partir siempre del mismo punto, ni recorrer el mismo camino. La habilidad para dibujar esta trayectoria, sin duda, debe recaer en manos expertas y en conciencias capaces de reconocer limitaciones y sesgos personales posibles.

4. Recomendaciones derivadas del estudio

El mundo necesita soñadores y el mundo necesita hacedores. Pero, sobre todo, el mundo necesita soñadores que hacen,

Sara ban Breathnach (1947)

La intención que ha orientado el diseño de nuestra matriz coeducativa ha sido la de servir al profesorado en el desarrollo de su quehacer burocrático y pedagógico, así que esperamos que sea utilizada y que sirva a sus propósitos, que no son otros que los de estar a favor de las personas, de su desarrollo pleno, de su participación igualitaria en los ámbitos privados y públicos de la vida y de su despliegue de capacidades en el contexto escolar, independientemente de la naturaleza de los proyectos que en él se desarrollen, puesto que la igualdad de género está en la base de todas las relaciones humanas y todo lo impregna.

Por ello, animamos a que la Rúbrica coeducativa se utilice como una herramienta que pueda emplearse en cualquier momento de la profunda transformación coeducativa que anhelamos, con motivo de lo cual es necesario trabajar en su difusión y en las orientaciones respecto a su empleo. Así, esperamos que nuestra herramienta contribuya, antes o después, a la construcción de escuelas coeducativas desde la base de los Proyectos Educativos de Centro.

Llevar a cabo estas actuaciones dentro del ámbito académico requiere, sin embargo, de la validación de la herramienta, que puede resultar novedosa por su contenido, pero que ha de ser también válida. Teniendo este trabajo de tesis vocación de futuro y aspiraciones de mejora, es nuestra intención dar a conocer sus conclusiones y, especialmente, su rúbrica, para que la comunidad científica, si

procede, certifique su validez, o, en caso contrario, ilumine el camino a seguir para llegar a convertirla en una herramienta fiable y válida.

No hemos sido capaces de encontrar, hasta el momento, otras matrices de evaluación que giren en torno al principio de igualdad de género o al enfoque coeducativo escolar, así que la mayor o menor utilidad que se le dé a nuestra herramienta está por descubrir. Para ello, resulta imprescindible su aplicación en mayor número de centros. De este modo, aceptamos que este último capítulo de la tesis puede suponer la conclusión de la misma, pero también el comienzo de uno nuevo que estamos deseando iniciar.

5. Futuras líneas de investigación

*La razón universal necesita imperiosamente calar en las identidades
individuales, volverse parte de su motor*

Amelia Valcárcel (1950)

El trabajo realizado permite apreciar que hay un rastro coeducativo en las instituciones escolares ceutíes, además de una buena predisposición respecto a la implementación de medidas de carácter coeducativo. Asimismo, la revisión de la documentación del colegio seleccionado invita a la posibilidad de extender este análisis a un mayor número de centros educativos, lo cual nos permitiría acceder a un conocimiento más preciso sobre el tratamiento de la igualdad de género en los centros escolares ceutíes. Entre estos, podríamos incluir también las facultades con

las cuales contamos en Ceuta, haciendo extensiva nuestra búsqueda a todos los niveles del sistema educativo público y concertado presentes en la ciudad.

Todo ello nos conduce hacia la posibilidad futura de ampliar el análisis documental practicado no solo en lo relativo a la selección de un mayor número de niveles, centros y de planes y proyectos, sino también en lo concerniente a la metodología de investigación empleada. Así, podría emplearse el análisis de documentos con la observación de la realidad de la vida cotidiana en la escuela.

Junto a estas opciones, contamos con otras que, combinadas o no con la observación (simple y/o participante), pueden incluir los grupos de discusión, las entrevistas, las historias de vida o el desarrollo de procesos reflexivos que incorporen las demandas de sus participantes, de forma que, a modo de los proyectos de trabajo a nivel de centro y a pie de aula, consigan una mejor y mayor implicación por parte del grupo en cuestión.

Dichas alternativas metodológicas podrían estar dirigidas a identificar la tipología de actividades coeducativas que forman parte de las prácticas habituales del profesorado con la intención de mejorarlas y/o diversificarlas, de modo que pudieran influir sobre el mayor número posible de elementos, órganos y procesos de cada centro.

Es cierto que uno de los rasgos más sobresalientes de Ceuta es su diversidad cultural, la cual va aparejada a las distintas prácticas lingüísticas, sociales y religiosas de su población. En este sentido, podría plantearse una investigación futura que considerase la variable sexo, junto a la edad y el grupo de referencia (alumnado, familias y profesorado) en relación a la procedencia cultural de los

distintos miembros de la comunidad educativa, de modo que pudieran identificarse aquellas medidas coeducadoras más efectivas en función de las características poblacionales de distintos centros escolares. Este camino sería muy amplio y requeriría de referentes bibliográficos y herramientas distintas a las que se han empleado aquí, motivo por el cual hemos preferido centrarnos en aquellos aspectos que han contribuido a la construcción de nuestra rúbrica y que no exceden los límites de este estudio.

Lo mismo ocurre con todo lo tocante a la violencia contra las mujeres, que estando íntimamente ligada a la socialización de género, exige poner el foco en cuestiones que por razones de espacio y tiempo hemos dejado de considerar en este trabajo, sin que por ello despierten en nosotros menor preocupación o menor respeto.

Por supuesto, todas estas puertas abiertas incluyen la de hacer extensivo todo lo que hasta aquí se ha planteado en relación a Ceuta, a la otra ciudad autónoma española, Melilla, cuya gestión depende también directamente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. De esta forma, las conclusiones alcanzadas podrían ser hechas públicas en tanto que actuaciones coeducativas dentro del territorio MECD. Entonces, quizás, tendríamos entre manos otras muchas conclusiones que compartir y que, posiblemente, nos ayudarían a avanzar en el largo camino hacia la coeducación.

De momento, es nuestro deseo haber dado un paso más en esta dirección al defender el contenido de este trabajo de tesis.

Referencias bibliográficas

- Abranches, G. y Carvalho, E. (1999). *Lenguaje, poder, educación: El sexo de los b, a, bas*. Lisboa: Comissao para a igualdade e para os direitos das mulheres.
- Acker, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Acosta Mesa, A. (2008). Introducción. *Educación emocional y convivencia en el aula*, pp. 11-32. Madrid: MEPSYD.
- Alario, C., Bengoechea, M., Lledó, E. y Vargas, A. (2008). *Nombra. En femenino y en masculino*. Serie Lenguaje, nº 1. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://intercambia.educalab.es/wp-content/uploads/2015/04/nombra.pdf>
- Amelunge Rojas, M. (2006). *¿Cómo medimos el género? Indicadores para el desarrollo local y municipal*. La Paz (Bolivia): IDRC / Fundación PIEB.
- Amorós Puente, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Amorós Puente, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra / Universitat de València / Instituto de la Mujer.
- Anguita Martínez, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14 (1), pp. 43-51. Disponible en <http://222.aufop.com>
- Aparici Merino, R. (2005). Medios de comunicación y educación. En *Revista de Educación*, nº. 338, septiembre-diciembre, pp. 85-99.

- Arconada Melero, M. A. y Leal González, D. A. (2011). *Convivir en igualdad. Prevención de la violencia masculina hacia las mujeres en todas las etapas educativas*. Madrid: UNED.
- Arenas Fernández, G. (2000). Las madres en la educación, una voz siempre presente, pero, ¿reconocida? En M. A. Santos Guerra (Coord.) *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, pp. 103-118. Barcelona: Graó.
- Arenas Fernández, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Arnot, M., Gray, M., James, M., Rudduck, J. y Duveen, G. (1998). *Recent Research on Gender and Educational Performance. Report to Office for Standards in Education (OFSTED)*. Londres.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid: Síntesis Educación.
- Ballarín, P. (2006) La educación «propia del sexo». En C. Rodríguez Martínez. *Género y currículum*, pp. 37-58. Madrid: Akal.
- Ballarín, P. (2011). Memoria de la educación de las mujeres. En C. Lomas (Coord.). *Lecciones contra el olvido. Educación de la memoria*, pp. 77-107. Barcelona: Octaedro/IFIIE (Ministerio de Educación).

Ballarín, P., Gallego, M. T. y Martínez Benlloch, I. (1995). *Libro Blanco. Los estudios de las mujeres en las universidades españolas 1975-91*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

Barlow, M. (2014). *Diario de un profesor novato*. Salamanca: Sígueme.

Barragán Medero, F. (1996). *La construcción colectiva de la igualdad, 1. ¿Cómo nos enseñan a ser diferentes?* Colección Materiales para la Formación, nº. 7. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Barragán Medero, F. (s. f). La construcción del sistema sexo género: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Recuperado de http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/A_CONCEPTOS_BASICOS/La_construccion_del_sist__Sexo_genero__Del_acto_cotidiano_al_cientifico.pdf

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa: Barcelona.

Beauvoir, S. (1970). *El segundo sexo, I*. Buenos Aires: Siglo XX.

Beauvoir, S. (1998). *El segundo sexo I y II*. Madrid: Ediciones Cátedra-Instituto de la Mujer.

Beauvoir, S. (2008). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.

Belmonte, J. y Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en televisión. *Comunicar*, 31, XVI, pp. 115-120.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanco García, N. (coord.) (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal.

Blanco García, N. (2006). Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto. En M. A. Santos Guerra (Coord.) *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, pp. 119-148. Barcelona: Graó.

Blaya Andreu, R. (Coord.) (2008). *Coeducación: Dos sexos en un solo mundo*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)/Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad). Recuperado desde <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/112/cd/indice.htm>

Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.

Bonal, X. (2001). Hacia una metodología de transformación educativa. En A. Tomé y X. Rambla. *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*, pp. 93-112.

Bonal, X. (2001). El cambio ideológico y la colaboración docente. En A. Tomé y X. Rambla. *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*, pp. 113-128.

- Bonal, X. (2008). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó. 2ª. Reimpresión.
- Bonal, X. y Tomé, A. (1997). *Construir la escuela coeducativa*. Cuadernos para la Coeducación, nº. 12. La sensibilización del profesorado. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació/Universidad Abierta de Barcelona.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. En *Revista Española de Pedagogía*, 218, Año LIX, enero-abril, pp. 25-48.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Buendía, L. y Colás, P. (1988). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. Colás, B. y Hernández Pina, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Aravaca (Madrid): McGraw-Hill.
- Bueno Abad, J. R. (1996). *Estudio longitudinal de la presencia de la mujer en los medios de comunicación –prensa escrita*. Valencia: Nau Llibres.
- Brullet, C. y Subirats, M. (1988). *Rosa y azul*. Madrid: Ministerio de Cultura / Instituto de la Mujer.
- Calero Fernández, M. A. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.

- Candau, V., Elosua, R. M., Llopis, C. y Romera, C. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.
- Cañizares Márquez, J. M. y Carbonero Celis, C. (2016). *Coeducación e igualdad en la actividad física escolar*. Sevilla: Editorial Wanceulen.
- Castellano, L. (2012). La mediación. En E. Vinyamata (Coord.). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno*, pp. 111-134. Barcelona: Graó.
- CAM (1995). *Situación social de la mujer en Ceuta. Estudio sociológico*. Ceuta (España): Centro Asesor de la Mujer (Ayuntamiento de Ceuta).
- Chávez Carapia, J. C. (2004). *Perspectiva de género*. México D. F. / Barcelona: Ents-Unam / Plaza y Valdés.
- Colás Bravo, P. (2006). Interculturalidad e identidad: teoría y práctica educativa. En M. A. Rebollo (Coord.). *Género e interculturalidad. Educar para la igualdad*, pp. 27-56. Madrid: La Muralla.
- Colectivo IOÉ (Actis, W., de Prada, M. A. y Pereda, C.) (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE.
- Comunidades Europeas (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Bélgica: Dirección General de Educación y Cultura.

Conética (s. f). *Diccionario on-line de Coeducación Educando en Igualdad*. Madrid:

FETE-UGT – Educando en Igualdad / Instituto de la Mujer – Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales de Igualdad.

Consejo de Europa (1999). *Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de “buenas prácticas”. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS)*. Madrid: Instituto de la Mujer- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Correa, A. (2000). *Notas para una Psicología Social como crítica a la vida cotidiana*. Córdoba (Argentina): Brujas.

Cruz, J. y Zecchi, B. (Eds.) (2004). *La mujer en la España actual. ¿Evolución o involución?* Barcelona: Icaria.

Cuevas López, M. y Díaz Rosas, F. (2015). Género y liderazgo en la universidad española. Un estudio sobre la brecha de género en la gestión universitaria. *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol. 23, nº. 106, pp. 1-22.

Cowie, H. y Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre Iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 4 (2), nº. 9, pp. 291-310.

Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Del Amo del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: De la “amiga” a la Universidad. En *CEE Participación Educativa*, vol. 11, julio 2009, pp. 8-22. En <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-amo-amo.pdf>

De Miguel, J. M. y Martínez-Dordella, S. (2015). Más allá del desarrollo económico. En C. Torres Albero (Ed.). España 2015. Situación social, pp. 1206-1231. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Díaz Martínez, C. González Orta, L. C. y Durán Heras, M. A. (2015). Las relaciones de género en el ámbito público. En C. C. Torres Albero (Ed.). *España 2015. Situación social*, pp. 435-450. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Díaz de Rada, A., Velasco Maíllo, H. M. y García Castaño, F. J. (Coords.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la antropología escolar*. Madrid: Trotta.

Díaz Rosas, F. (2014) (Coord.) *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Monográfico *Gender and citizenship*. Recuperado de <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/78/78>

Diccionario *Busca palabras*. En <http://www.buscapalabra.com/>

Díez Gutiérrez, E., (2006). En Terrón Bañuelos, E., Anguita Martínez, R., García Gordón, M., Cano González, R., Lacalle Velasco, M. J., Santamaría Conde, R. M., Cifuentes García, A., Esteban Moreno, R. M, Pablos González, L. y Gaitero Alonso, A. (2006). Introducción. *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*, pp. 7-18. Madrid: Octaedro.

Díez-Palomar, J. y Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 67 (24,1), pp. 19-30.

Díez, E., Terrón, E. y Anguita, R. (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.

DRAE (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española). Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Durán, M. A. (2015). Introducción al Bloque IV. Relaciones de género. En C. Torres Albero (Ed.). *España 2015. Situación social*, pp. 405-410. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Dussel, I. (2005). Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). En *Pro-Posições*, vol. 15, 1, enero-abril, pp. 65-86.

Eddy, E. (2006). Iniciación a la burocracia. En Díaz Rada, Á., García Castaño, F. J., y Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), pp. 91-103.

Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.

Espín López, J. V. (2006). El sexismo en la publicidad. Su lectura crítica para una educación desde la igualdad de género, pp. 57-84. *Género e interculturalidad*. Madrid: La Muralla.

Essomba, M. A. (2014). Breve ensayo sobre convivencia e igualdad en educación. Implicaciones comunitarias e interculturales. *Ética, educación y convivencia*, pp. 65-82. Archidona (Málaga): Aljibe.

- Eurydice (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on measures Taken and the Current Situation in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120en.pdf
- Educando en Igualdad (2009). *Educando en igualdad. Guía para el profesorado*. Madrid: FETE-UGT/Ministerio de Igualdad.
- Flecha García, C. (2008). Aprender y enseñar en la escuela. La mediación femenina. En *II Jornadas sobre Cooperación Educativa sobre Mujer, Paz y Educación*, pp. 13-24. Madrid: Secretaría General Técnica del MEPSYD/Ministerio de Igualdad/OEI.
- Flecha García, C. (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza primaria y normal en los siglos XVIII y XIX*. GIHUS: Sevilla.
- Flecha García, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fiske, B. (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: UNESCO.
- Fuentes-Guerra Soldevilla, M., Luque, B., y Freixas, A. (2006). Formación del profesorado y diferenciación sexual. *Revista Fuentes*, (7), 52-64.
- Fundación Mujeres (s. f.). *Educación en igualdad*, 92. Monográfico Coeducación y Educación afectivo-sexual. Soletto Ávila, M. (Dir.) Madrid: Fundación

Mujeres/Ministerio de Igualdad. Recuperado de <http://www.fundacionmujeres.es/img/Document/15290/documento.pdf>

Gairín Sallán, J. (2007). En M. A. Essomba (Coord.). Aproximación a la temática de la violencia de género. *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*, pp. 9-22. Madrid: MEC.

Gallego Méndez, M. T. (1983). *Mujer, falange y franquismo*. Madrid: Taurus.

García Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y educación*, vol. 23, pp. 385-397.

García Pérez, R.; Rebollo Catalán, M. A.; Buzón García, O.; González-Piñal, R.; Barragán Sánchez, R.; Ruiz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), pp. 217-232.

García Raga, L. y López Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una apuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, septiembre-diciembre, pp. 531-555.

Gavidia Catalán, V. (2005). La construcción del concepto de transversalidad. En Parcerisa Arán, A. (Dtor.) (2005). *Valores y temas transversales en el currículum* pp. 9-24. Barcelona: Graó/Laboratorio Educativo. Colección Claves para la Innovación Educativa, 1.

Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

- Gipps, C. y Murphy, P. (1994). *A fair test: assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Goddard, Á. y Patterson, L. (2005). *Lenguaje y género*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gómez Bueno, C., Casares Fernández, M., Cifuentes Martínez, C., Carmona Bretones, A. y Fernández Palomares, F. (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- González Alfayate, M. (2000). Hacia un sistema de valores básicos compartidos en el PEC. *Valores y temas transversales en el currículum*, pp. 43-61. Barcelona: Graó.
- González Hernández, E. M. (2004). El poder de los medios en la educación para la igualdad. En: M. A. Rebollo y L. Mercado (2004) (Coords.). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 323-336.
- Gould, S J. (1981). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Guereña, J. L. (1999). La educación popular a comienzos del siglo XX. En J. Ruiz Berrio (Coord.). *La educación en España a examen (1898-1998)*, vol. II, pp. 13-34. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura/Institución Fernando el Católico.
- Guerra García, M. (2001). La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia. En C. Flecha García y M. Núñez Gil, (Coords.). *La educación de las mujeres. Nuevas perspectivas*, pp. 133-140. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1996). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Circus.
- Harding, S. (2006). Estudios feministas poscoloniales sobre ciencia: recursos, desafíos, diálogos. En C. Rodríguez Martínez. *Género y currículum*, pp. 19-36. Madrid: Akal.
- Hayman, J. L. (1981). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Heller, A. (1994). *Más allá de la justicia*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Hernández Pina, F. (1995). Bases metodológicas de la investigación educativa, I, Fundamentos. Barcelona: PPU-DM.
- Hernández Rodríguez, A. (1999). Sexismo en las escuelas. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, vol. 1, nº. 10, pp. 273-276.
- Holden, C. (2002). Contributing to the debate. The perspectives of children on gender, achievement and literacy. *Journal of Educational Enquiry*, vol. 3, 1, pp. 97-110.
- IFIIE/Instituto de la Mujer (2009). *Las mujeres en el sistema educativo, II*. Madrid: MEC-Ministerio de Igualdad.
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave en la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- IMOP Encuestas, S. A. (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Instituto de la Mujer / CIDE (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)*. Madrid: Instituto de la Mujer -Ministerio de Asuntos Sociales e Igualdad) / CIDE (Ministerio de Educación).

Instituto de la Mujer/Red2Red Consultores (2005). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer - Ministerio de Igualdad.

Iturbe, X. (2014). *Coeducar en la escuela infantil. Sexualidad, amistad y sentimientos*. Barcelona: Graó.

Jaén Martínez, A. (2001). Experiencia de coeducación en la E. S. O. En C. Flecha García y M. Núñez Gil, (Coords.). *La educación de las mujeres. Nuevas perspectivas*, pp. 207-216. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Hernández Morales, G. y Jaramillo Guijarro, C. (2006). Violencia y diferencia sexual en la escuela. *El harén pedagógico*, pp. 91-102. Barcelona: Graó.

Jiménez Cortés, R. (2012a). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15(4). Recuperado de <http://www.aufop.com>

Jiménez Cortés, R. (2012b). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del*

profesorado, vol. 16, nº. 1 (enero-abril de 2012), pp. 238-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377014.pdf>

Jiménez Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente, Tomo III: "Período escolar 1881-1907"*. MEC: Madrid.

Kelly, A., Alexander, J., Azam, U., Bretherton, C., Burgess, G., Dorney, Al, Gold, J., Leahy, C., Sharpley, A., y Spandley, L. (1982). Gender roles at home and school. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3 (3), pp. 281-295.

Llopis, C. (2005). Hacia una educación transversal: los temas transversales. En A. Parcerisa Arán (Dtor.). *Valores y temas transversales en el currículum*, pp. 149-158. Barcelona: Graó. Colección Claves para la Innovación Educativa, 1.

Llorente Muñoz, C. y Serrato Azat, G. (2009). *Cuaderno de Educación no Sexista, n.º 9. Elige tu propio deporte*. Instituto de la Mujer-Ministerio de Igualdad: Madrid. 3.ª Reimpresión.

Löfström, A. (2010). *Gender equality, economic growth and employment*. Estocolmo: Sentenza Media.

Lomas, C. (2011). Introducción. En C. Lomas (Coord.) *Lecciones contra el olvido. Educación de la memoria*, pp. 9-19. Barcelona: Octaedro/IFIIE (Ministerio de Educación).

Lomas, C. (2011). Literatura, memoria y educación: cualquier tiempo pasado no fue mejor. En C. Lomas (Coord.). *Lecciones contra el olvido. Educación de la memoria*, pp. 111-160. Barcelona: Octaedro/IFIIE (Ministerio de Educación).

- Lombardo, E. (2003). El *mainstreaming* de género en la Unión Europea. *Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, vol. 10-15, mayo-diciembre, pp. 6-11.
- López Alacid, M. P. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica: Alicante.
- López Díez, P. (2008). Los medios y la representación de género: Algunas propuestas para avanzar. *Feminismo/s*, 11, pp. 95-108.
- López García, M. L. (1995). *Educación afectivo-sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas. Primer eje de integración: la importancia de ser personas sexuadas*. Ciencias de la Naturaleza. Madrid: MEC / Narcea.
- López Martín, R. y García Raga, L. (2006). Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos. *Revista Pedagogía y Saberes*, 24, pp. 85-97.
- López-Navajas, P. (2012). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, enero-abril.
- López Rodríguez, F. (2002). Introducción. En F. López Rodríguez (Dtor.). *Género y educación. La escuela coeducativa*, pp. 9-22. Barcelona: Graó.

- Loscertales, F. (2003). El lenguaje publicitario: estereotipos discriminatorios que afectan a las mujeres. En *Medios de comunicación y violencia contra las mujeres*, pp. 95-110. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer y Fundación Audiovisual de Andalucía.
- Malagón Terrón, F. J. (2011). *Coaching* educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro*, 24, pp. 49-66.
- Marín Parra, V. y Fortes Ruiz, M. R. (Coords.) (2009). *El camino hacia la igualdad. Retos en la sociedad actual*. Ceuta: Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- Marín Parra, V., Real Martínez, S. y Fortes Ruiz, M. R. (2008). *Estudio sobre la percepción de género en el alumnado universitario de Ceuta*. Ceuta: Ciudad Autónoma de Ceuta, Consejería de Educación y Cultura, Centro Asesor de la Mujer.
- Marín Parra, V. y Fortes Ruiz, M. R. (Coords.) (2009). *I Jornadas sobre Igualdad de Género*, Marín Parra, V. y Fortes Ruiz, M. R. Ceuta: Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- Marina, J. A. y Bernabéu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín-Barbero, J. (1999). *Los ejercicios del ver*. Barcelona: Gedisa.
- Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Valencia: Universitat de València.

- Martínez Benlloch, I. y Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/género: Identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC-CIDE.
- Martínez Herranz, P. y Pérez Grande, M. D. (2014). Coeducación e igualdad. Percepciones y prácticas escolares. *Ética, educación y convivencia*, pp. 137-155. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Martínez Verdú, R. (2002). Mujeres y medios de comunicación. *Comunicación e Xénero*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2400667.pdf>
- Mateos Montero, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar* (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Salamanca.
- Molero Pintado, A. (1975). La II República Española y la Enseñanza (Primer Bienio). *Revista de Educación*, 240, pp. 51-59. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1975/re240.html>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario del uso del español*. Barcelona: Editorial Gredos/Círculo de Lectores.
- Montero, R. (1995). *Historia de las mujeres*. Madrid: Alfaguara.

- Moreno Bayardo, M. G. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. México D. F.: Progreso.
- Moreno González, A. (2011). Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI. *CEE, Participación Educativa*, 16, marzo, pp. 8-30. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-moreno-gonzalez.pdf>
- Moreno Marimón, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moreno Sánchez, E. (2006). La transmisión de estereotipos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra. *El harén pedagógico*, pp. 11-32. Barcelona: Graó.
- Moreno Sardà, A. (2006). Más allá del género: aportaciones no androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En C. Rodríguez Martínez. *Género y currículum*, pp. 103-130. Madrid: Akal.
- Murillo de la Vega, S. (2015). La innovación del objeto en Sociología. En C. Torres Albero (Ed.). *España 2015. Situación social*, pp. 411-423. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Narotzky, S. (1995). *Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales*. Madrid: CSIC.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de casos en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 213-237.

Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, C. (2014). Educación, competencias socioemocionales y cívicas y cultura de paz en la escuela. *Ética, educación y convivencia*, pp. 53-64. Archidona (Málaga): Aljibe.

Observatori de les Dones Als Mitjans de Comunicació (2005). Introducció i objectius de l'observatori. En línia: <http://www.observatoridelesdones.org/wp/wp-content/uploads/2015/03/QBP2007.pdf>

ONG Plan Internacional Porque soy una niña. (2009). *Porque soy una niña. Estado mundial de las niñas, 2009. Las niñas en la economía global: La hora de contarlas*. Recuperado desde http://www.ungei.org/infobycountry/files/BIAAG_Summary_SPANISH_lo_resolution.pdf

Ortega, R. y Fernández Alcaide, V. (1998). Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En Ortega, R. (Comp.), *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*, pp. 79-94. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Oxford Thesaurus of English (2006). Oxford (Gran Bretaña): Oxford University Press.

Padrós, M., Aubert, A. y Melgar, P. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. SIPS. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, pp. 73-82. Tercera Época. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1350/135013577006/>

Pandora Mirabilia (Monasterio Martín, M., González Herrero, S. y García González, A.) (2011). *La coeducación en la Escuela del siglo XXI*. Madrid: Educando en Igualdad (FETE-UGT) / Los libros de la Catarata.

Paredes Núñez, J. (1992). El feminismo de Emilia Pardo Bazán. *Cuadernos de Estudios Gallegos*, Tomo XL, Fascículo 105, pp. 303-313.

Parga Romero, L. (2004). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. Barcelona-México D. F.: Plaza y Valdés Editores / Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

Pérez-Samaniego, Víctor y Santamaría-García, Carmen (2007). Educación, currículum y masculinidad en España. Madrid: Universidad de Alcalá. Recuperado de <http://www.grimus.or.at/helden/outcome/spain1.pdf>

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Piusi, A. M. y Mañeru, A. (Coords.) (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro. Colección Recursos, n.º 113.

Puleo García, A. (2001). Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica. En N. Blanco (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*, pp. 12-30. Madrid: Akal.

- Rambla, X. (2001). La participación familiar en la escuela coeducativa. En A. Tomé y X. Rambla (Eds.). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, pp. 145-154. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Rambla, X. y Tomé, A. (2001). Los códigos de género en la infancia. En A. Tomé y X. Rambla (Eds.). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, pp. 27-38. Barcelona: Editorial Síntesis - ICE/UAB.
- Rebollo Catalán, M. A., Vega Caro, L. y García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), pp. 311-323.
- Rebollo Catalán, M. A., García Pérez, R., Piedra de la Cuadra, J. y Vega Caro, L. (2010). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto, pp. 521-546.
- Rebollo Catalán, M. A., García Pérez, R., Buzón García, O., Ruiz Pinto, E. y Pérez Curiel, C. (2009). Tecnologías para la Coeducación y la Igualdad: el Proyecto Teon XXI. En A. Bautista (Presidente). *Congreso Internacional Antropología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa 1.10*. Rute/Universidad Complutense de Madrid/Universidad de Alcalá/Gobierno de España (Ministerio de Ciencia e Innovación)/Universidad Autónoma de Madrid/Grupo Edebé: Madrid.
- Rodríguez de la Fuente, I. (2008). *La asignatura pendiente de la igualdad. El largo camino para conquistar un derecho de dos, mujeres y hombres*. Madrid: Editorial CEP.

- Rodríguez Martínez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Martínez, C. (2010). La igualdad y la diferencia de género en el currículum, pp. 103-127. En J. Gimeno Sacristán. *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*, pp. 103-127. Madrid: Morata.
- Rodríguez Martínez, C. (Comp.) (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal.
- Rodríguez Santero, J., Gil Flores J., y Torres Gordillo J. J. (2010). El sistema de rúbricas. Un ejemplo práctico. Comunicación a congreso *Seminario Internacional las Rúbricas de Evaluación en el Desempeño de Competencias: Ámbitos de Investigación y Docencia*. San Sebastián: Universidad de País Vasco.
- Rubio Román, A. (2001). Violencia de género. En C. Flecha García y M. Núñez Gil, (Coords.). *La educación de las mujeres. Nuevas perspectivas*, pp. 245-253. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Guatemala, C. A.: Episteme.
- Sanday, P. R. (1974). Female Status in the Public Domain. Rosaldo, M. y Lamphere, L. (Eds.). *Women, Culture, Society*, pp. 189-206. Standford (California): Standford University Press.
- Saltzman, J. (1992). *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Cátedra.

- Sánchez Bello, A. e Iglesias Galdo, A. (2008). Currículum oculto en el aula: Estereotipos en acción. En Cobo, R. (Ed.). *Educación para la ciudadanía. Perspectivas feministas*, pp. 123-150. Madrid: Libros de la Catarata.
- Santana Vega, L. E. (2002). Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral. *Revista de Educación*, 327, enero-abril, pp. 169-187. Madrid: MECD.
- Santos Guerra, M. A. (Coord.) (2006). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, pp. 53-70. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sau, V. (1993). *Ser mujer: El fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria / Instituto de la Mujer.
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico de la lengua. Volumen I*. Barcelona: Icaria.
- Scanlon, G. M. (1986). *La polémica feminista en la España contemporánea, 1868-1974*. Madrid: Akal.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S. y Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Seminario de Educación para la Paz de la Asociación pro-derechos humanos (1997). *La alternativa en el juego I y II*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Severiens, S. y Ten Dam, G. (1997). Gender and gender identity differences in learning styles. *Educational Psychology*, 17, pp. 79-83.

Simón Rodríguez, M.^a E. (2005) Entre desigualdades y diferencias. Texto entregado en la Jornada de trabajo con el profesorado de las escuelas piloto del Proyecto Nahiko. Emakunde. Vitoria-Gasteiz, 2 de Marzo de 2005. Recuperado de http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formation/eu_def/adjuntos/ELENA%20SIMON%20Entre%20desigualdades%20y%20diferencias.pdf

Simón Rodríguez, M.^a E. (2006). Convivencia y relaciones desiguales. En C. Rodríguez Martínez. *Género y currículum*, pp. 153-168. Madrid: Akal.

Simón Rodríguez, M.^a E. (2008). *Hijas de la igualdad*. Herederas de la injusticia. Madrid: Narcea.

Simón Rodríguez, M.^a E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

Solsona Pairó, N. (2006). Mujer y ciencia. *Mujer y educación. Educar desde la igualdad, educar desde la diferencia*, pp. 47-57. A. González y C. Lomas (Coords.). Barcelona: Graó.

Solsona Pairó, N. (2015). Divorcio, generaciones y género. En C. Torres Albero (Ed.). *España 2015. Situación social*, pp. 117-127. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Spear, M. G. (1985): Teacher's attitudes towards Girls and Technology. En White, J. (Ed.), *Girl Friendly Schooling*. London: Routledge.

Spender, D. y Sarah, E. (1993). *Aprender a perder*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Subdirección General de Documentación y Publicaciones de la Secretaría General técnica del Ministerio de Educación (Ed.) (2011). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/10*. Madrid: Ministerio de Educación.

Subirats Martòri, M. (1991). *La coeducación*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación. Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres.

Subirats Martòri, M. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y sociedad, 10*, pp. 44-52.

Subirats Martòri, M. (1992). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación, 6*, pp. 49-78.

Subirats Martòri, M. (1997). Prólogo. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, pp. 7-10. Barcelona: Graó.

Subirats Martòri, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación, propuesta para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez Martínez. *Género y currículum*, pp. 229-255. Madrid: Akal.

Subirats Martòri, M. (2009). La escuela mixta, ¿garantía de coeducación? *CEE, Participación Educativa, 11*, pp. 94-97.

Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera*. Barcelona: Octaedro.

Subirats, M. y Brullet, C. (1990). *La coeducación*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México D. F.: Limusa.

Tenbrink, T. D. (2006). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Terrón Abad, E. (2001). Coeducación y control social en la España de la posguerra. *Revista de Educación*, 326, pp. 185-193. En <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre326/re32611.pdf?documentId=0901e72b8125db1a>

Thuren, B. M. (1993). *El poder generizado. El desarrollo de la antropología feminista*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid. Dirección General de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Tomé, A. (2002). *El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa de infantil*. Barcelona: Graó.

Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo*. Madrid: UAB-ICE/Editorial Síntesis.

Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J (2005). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Touriñán López, J. M. (1998). Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e «informales». *Teoría educativa*, 8, pp. 55-79. Recuperado desde http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120

- Trujillo Sáez, F. y Fortes Ruiz, M. R. (2002). Introducción. En F. Trujillo Sáez y M. R. Fortes Ruiz (Eds.). *Violencia doméstica y coeducación: un enfoque multidisciplinar*, pp. 11-12. Barcelona: Octaedro.
- Tuts, M. y Martínez Ten, L. (2006). *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid: Catarata.
- Tyack, D. B. y Tansot, E. (1992). *Learning together: a history of education in American public schools*. New York (EEUU): Russell Sage Foundation.
- UNESCO (2015). *Igualdad de género. Patrimonio y creatividad*. Argentina y París: Centro Internacional para la promoción de los Derechos Humanos bajo el auspicio de la UNESCO.
- UNESCO (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2000a). *Gender equality and equity. A summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Beijing 1995)*. París: Unit for the Promotion of the Status of Women and Gender Equality May (UNESCO).
- UNESCO (2000b). *Our Creative Diversity*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (2006). *Estado mundial de la infancia. El doble dividendo de la igualdad*. Nueva York: United Nations International Children's Emergency Funds.

- Valls Montés, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Varela Fernández, J. (2011). *Mujeres con voz propia: Carmen Baroja y Nessi, Zenobia Camprubí Aymar y M.^a Teresa León Goyri. Análisis sociológico de las autobiografías de tres mujeres de la burguesía liberal española*. Madrid: Morata.
- Velasco Gisbert, M. L., Vázquez Rolland, D. e Ibáñez Carrasco, M. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios, 109.
- Vila Merino, E. S., Martínez Solbes, V. M., Castilla Mesa, M. T. y Sierra Nieto, J. E. (Coords.) (2014). *Ética, educación y convivencia. Fundamentos teórico-prácticos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Wallach Scott, J. (1990). Gender and the Politics of History. *Science and Society*, 54 (2), pp. 226-228.
- Woods, P. y Hammersley, M. (Eds.) (1993). *Gender and ethnicity in schools. Ethnographic accounts*. London y New York: Routledge/The Open University.
- Woods, P. y Hammersley, M. (Comps.) (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. España: Pearson Educación.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. California: Sage.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo enseñar y aprender competencias*.
Barcelona: Graó.

Referencias ilustrativas a comienzo de epígrafe

Cita 1. “...perfecta igualdad, que no admitiera ni poder ni privilegio para unos, ni incapacidad para otros”, de Harriot Taylor Mill y Stuart Mill. En la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Recuperado desde <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>.

Cita 2. “Ignoramos nuestra propia estatura hasta que nos ponemos en pie”, de Emily Dickinson. Recuperado el 15/05/16 desde https://es.wikiquote.org/wiki/Emily_Dickinson.

Cita 3. “Las mujeres sostienen la mitad del cielo”, proverbio chino. Recuperado el 7/03/17 desde http://elpais.com/elpais/2011/02/24/mujeres/1298565709_129856.html.

Cita 4. “La igualdad es un tesoro: si la tienes en el tiempo, tienes el reino de los cielos y la plena beatitud”, de Angelus Silesius. Cit. por L. Duch Álvarez (Ed. y trad.). *El peregrino querúbico*, p. 100. Madrid: Siruela..... 42

Cita 5. “La primera igualdad es la equidad”, de Víctor Hugo. *Los miserables*, Volumen II. Barcelona: Editorial Lorenzana (1964).

- Cita 6. “No son los dos sexos superiores o inferiores el uno al otro. Son, simplemente, distintos”, de Gregorio Marañón. En Marañón, G. (1977). *Obras completas: Ensayos*. Tomo I. Madrid: Espasa-Calpe, p. 289.
- Cita 7. “La prolongada esclavitud de las mujeres es la página más negra de la historia de la humanidad”, de Elisabeth Cady Stanton. Recuperado el 20/2/17 de https://www.brainyquote.com/es/citas/elizabeth-cady-stanton_383777.
- Cita 8. “Que nada nos limite. Que nada nos defina. Que nada nos sujete. Que la libertad sea nuestra propia sustancia”, de Simone de Beauvoir. Recuperada el 12/01/17 desde <http://sanmzam.wixsite.com/feminismosigloxx/bio-de-beauvoir>.
- Cita 9. “La igualdad es una necesidad vital del alma humana. La misma cantidad de respeto y de atención se debe a todo ser humano, porque el respeto no tiene grados”, de Simone Weil. Recuperado el 18/05/16 desde <http://www.philosophica.info/voces/weil/Weil.html>.
- Cita 10. “Sin saltos de la imaginación, o soñando, perdemos la emoción de la posibilidad. Soñar, al fin y al cabo, es una forma de planificar”, de Gloria Steinem. Recuperado el 7/03/17 de https://www.brainyquote.com/es/citas/gloria-steinem_121278.
- Cita 11. “Las enseñanzas éticas se debilitan si están atadas a dogmas que no soportan análisis”, de Margaret E. Knight. Recuperado el 18/02/17 desde <http://citariodemujeres.com/?cat=513>.

Cita 12. “...no hay barrera, cerradura ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de mi mente”, de Virginia Woolf. Cit. por Cabello, J. y Martínez, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XXI*, 20(1), pp. 163-181. Recuperado el 20/12/16 desde http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2017-20-1-5035/Aportes_teoricos_perspectiva.pdf.

Cita 13. “Cada época demanda sus maestros [...] Lo que se exige a los maestros es índice y exponente de lo que es una nación y de la estimación que irradia la escuela y el maestro”, de Rodolfo Llopis. Llopis, R. La revolución en la escuela: Dos años en la Dirección de Primera Enseñanza. Madrid, 1933. Cit. por A. Moreno González. *Participación Educativa*, n.º 16. *Profesorado y Calidad de la Educación*, marzo (2011), p. 12. Madrid: Ministerio de Educación / Consejo Superior del Estado

Cita 14. “La ignorancia de las desigualdades es, por defecto, un modo de mantenerlas”, de Pilar Ballarín. En Lomas, C. (2011). *Lecciones contra el olvido*, p. 101. Madrid: Ministerio de Educación / Octaedro

Cita 15. “...es en los individuos y en los grupos donde existen los temas, los problemas, la realidad percibida y sentida”, de Paulo Freire. Cit por. Parcerisa Arán, A. (2005). En A. Parcerisa . Introducción, p. 7. En *Valores y temas transversales en el currículo*, pp. 7-8. Barcelona: Graó..

Cita 16. “Si la incertidumbre no nos permite conocer el futuro, nos obligará a pensar en lo que dicho futuro debe ser”, de Ubaldo Nieto. *La incertidumbre en la economía. Paradigmas, tiempos y agujeros negros* (1989). Barcelona:

Publicaciones de la Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras.

Recuperado de https://racef.es/archivos/discursos/120_web.pdf.

Cita 17. “La ciencia se compone de errores, que a su vez son los pasos hacia la verdad”, de Julio Verne (1828-1905). Recuperado el 6/03/17 desde https://es.wikiquote.org/wiki/Julio_Verne.

Cita 18. “En la investigación es incluso más importante el proceso que el logro mismo”, de Emilio Muñoz Ruiz (1937). Recuperado el 22/2/17 desde <https://clinic-cloud.com/frases-celebres-sobre-la-investigacion-cientifica/>.

Cita 19. “Tenemos que recordar que lo que observamos no es la naturaleza por sí misma, sino que es la naturaleza sometida a nuestra manera de hacernos preguntas” de Werner K. Heisenberg. *La imagen de la naturaleza en la física actual* (1967). Cit. por Solsona, N. (2002). La importancia de los ejemplos en la química escolar, p. 115. En *Las ciencias en la escuela. Teorías y prácticas*, pp. 113-124. Barcelona: Graó. Recuperado desde http://mimosa.pntic.mec.es/~sferna18/EJERCICIOS/2013-14/La_imagen_de_la_naturaleza_en_la_fisica_actual-Werner_Heisenberg.pdf.

Cita 20. “Existen dos maneras de iluminar: ser la vela, o ser el espejo que la refleja”, de Edith Wharton (1862-1937). En Enright, D. (2004). *Mujeres. Las mejores citas y frases*, p. 173. Barcelona: Amat Editorial.

- Cita 21. “El que influye en el pensamiento de su época, influye en el de todos los tiempos venideros. Ha grabado su huella en la eternidad”, de Hipatia de Alejandría (aprox. 370-415 d. C.). En Enright, D. (2004). *Mujeres. Las mejores citas y frases*, p. 171. Barcelona: Amat Editorial.
- Cita 22. “La vida es mucho más pequeña que los sueños”, de Rosa Montero. Recuperada el 8/03/17 desde <http://www.frasesypensamientos.com.ar/autor/rosa-montero.html>.
- Cita 23. “Las palabras tienen el poder de reafirmar y modelar la identidad”, de Luis Rojas Marcos. Rojas Marcos, L. (2000). *Nuestra felicidad*, p. 25. Madrid: Espasa.
- Cita 24. Gairín Sallán, J. (1999). “La escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje, no solo de enseñanza”, de Joaquín Gairín Sallán. Gairín, J. (1999). *Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende*. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m3/anexo3.1.pdf> Cit. por Santos Guerra M. A. (2000). *La escuela que aprende*, p. 43. Madrid: Morata.
- Cita 25. Galeano, E. (2012). “¿Para qué sirve la utopía? La utopía sirve para eso: para caminar”. Entrevista en el programa Singulares. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>.
- Cita 26. “No hay distancias cuando se tiene un motivo”, de Jane Austen. Austen, J. (2015). En *Orgullo y Prejuicio*, p. 44. España: Edición de Editorial Fénix.

Cita 27. “En caso de duda, prevalece la equidad”. *Digesto*, 50, 17, 56. Código Jurídico de Justiniano I (533, d. C.). En Seguro Mungía, S. (2000). *Frases y expresiones latinas de uso actual. Con un anexo sobre las instituciones jurídicas romanas*, p. 26. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cita 28. “El mundo necesita soñadores. El mundo necesita hacedores. Pero, sobre todo, el mundo necesita soñadores que hacen”, de Sara Ban Breathnach (1947). Recuperado el 7/03/17 de https://www.brainyquote.com/es/citas/sarah-ban-breathnach_108282.

Cita 29. “La razón universal necesita imperiosamente calar en las identidades individuales, volverse parte de su motor”, de Amelia Valcárcel. Recuperado el 10/03/17 de http://elpais.com/diario/2011/07/02/babelia/1309565576_850215.html.

Anexos

Anexo A. Convocatoria de la primera sesión formativa de las *I Jornadas sobre Igualdad de Género y Prevención de la Violencia Machista en Ceuta*.

 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE		DIRECCIÓN PROVINCIAL DE CEUTA
NUMERO DE REGISTRO	FECHA	NUMERO DE PAGINAS
	10/03/2014	1
DESTINO		NUMERO DE TELEFAX
A LA ATENCION DE:		
SR./ SRA. DIRECTOR-A		
REMITENTE		NUMERO DE TELEFAX
SERVICIO DE INSPECCION EDUCATIVA DIRECCIÓN PROVINCIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.		
<p>Sr./Sra. Director-a:</p> <p>Por la presente se convoca a la persona designada en su centro para impulsar medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, a la jornada de trabajo que tendrá lugar el próximo miércoles, día 12 de marzo, a partir de las 09:00 horas, en las instalaciones del CPR de Ceuta, con el siguiente programa: (Se solicita proceda, cuando fuese necesario, a organizar las sustituciones necesarias para esa mañana).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- 09:00 h. Presentación. Fundamentación normativa. D. Julio Ángel Montes Marqués, Jefe del Servicio Provincial de Inspección Educativa. 2.- 09:15 h. Cómo trabajar la igualdad en los centros educativos. Doña Ana María Pino Rodríguez, Asesora del CPR. 3.- 11:00 h. Pausa-café 4.- 11:30 h. La igualdad como prevención de la violencia contra la mujer. Doña María del Mar Feria Restme, Jefa de la Unidad de Coordinación contra la violencia sobre la mujer, Delegación del Gobierno. 5.- 12:00 h. Buenas prácticas en igualdad: IES Clara Campoamor. La igualdad en la base de los proyectos, programas y planes educativos. Doña María José Fernández Maquieira, Jefa de Estudios. 6.- 12:30 h. Buenas prácticas en igualdad: IES Luis de Camoens. Programa Educando en Igualdad. Plurales. Doña María Vega González Pérez, Orientadora. 		
<p>EL JEFE DEL SERVICIO PROVINCIAL DE INSPECCIÓN EDUCATIVA</p> <p>JULIO ÁNGEL MONTES MARQUÉS</p>		

Anexo B. Conclusiones generales del primer día de las *I Jornadas sobre Igualdad de Género y Prevención de la Violencia Machista en Ceuta*.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

**Servicio Provincial de
Inspección Educativa**

Dirección Provincial

ECHEGARAY, S/N

Tfns.: (956) 516640 – (956) 516871

Fax: (956) 511872

CEUTA

**JORNADA DE TRABAJO SOBRE IGUALDAD REAL Y EFECTIVA ENTRE
HOMBRES Y MUJERES Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

1.- Presentación. Fundamentación normativa. D. Julio Ángel Montes Marqués, Jefe del Servicio Provincial de Inspección Educativa.

Se aporta documento en soporte digital sobre fundamentación normativa en relación a la promoción de las medidas de igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres y a la prevención de la violencia de género, en los centros educativos.

2.- Cómo trabajar la Igualdad en los centros educativos. Doña Ana María Pino Rodríguez, Asesora del CPR.

Doña Ana María Pino Rodríguez será la persona de referencia en temas de igualdad y prevención de violencia de género en el seno del CPR. En esta jornada de trabajo ha aportado a los asistentes una batería de materiales y enlaces sobre cómo trabajar estos temas en los centros educativos. En su ponencia se trabajó sobre el concepto de igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, considerando que esto todavía es una meta por alcanzar, y la importante labor que la educación puede jugar por conseguirlo.

3.- La Igualdad como prevención de la violencia contra la mujer. Doña María del Mar Feria Petisme, Jefa de la Unidad de Coordinación contra la violencia sobre la mujer, Delegación del Gobierno.

Trabajar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres es la mejor manera de prevenir la violencia contra la mujer. Esta es una de las principales conclusiones de la intervención de Doña María del Mar Feria Petisme. Dicha ponente se ha ofrecido a los asistentes para organizar charlas en los centros, fundamentalmente con profesorado y familias, que tengan como tema estos asuntos. Pueden gestionar estas actividades poniéndose directamente en contacto con ella, a través de la dirección del correo electrónico: mmar.feria@seap.minhap.es

4.- Buenas prácticas en Igualdad: IES Clara Campoamor. La Igualdad en la base de los proyectos, programas y planes educativos. Doña María José Fernández Maqueira, Jefa de Estudios.

5.- Buenas prácticas en Igualdad: IES Luis de Camoens. Programa Educando en Igualdad. Plurales. Doña María Vega González Pérez, Orientadora.

Las ponentes han mostrado experiencias sobre cómo trabajan la igualdad y la prevención de la violencia de género en sus centros de referencia, siempre como fruto de una actuación planificada, de trabajo cotidiano y tratamiento transversal.

Anexo C. Conclusiones del primer día de las *I Jornadas sobre Igualdad de Género y Prevención de la Violencia Machista en Ceuta* con orientaciones dirigidas a los centros educativos de la ciudad.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

**Servicio Provincial de
Inspección Educativa**

Dirección Provincial

ECHEGARAY, S/N

Tfns.: (956) 516640 – (956) 516871

Fax: (956) 511872

CEUTA

CONCLUSIONES JORNADA DE IGUALDAD REAL Y EFECTIVA ENTRE HOMBRES Y MUJERES

1. Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Artículo 126.2 LOMCE (la mayoría de los centros ya han procedido a nombrar a esta persona). Se insta a los centros que todavía no la han designado, procedan conforme a lo dispuesto en la normativa vigente.
2. La persona nombrada no necesariamente ha de ser miembro del Consejo Escolar, ni tampoco profesional docente. Puede pertenecer a otro sector de la comunidad educativa.
3. Dentro del objetivo general de promover la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, dicha persona debería rodearse de un grupo o equipo de apoyo, integrado por miembros de los distintos colectivos, con la finalidad de ayudarle en el impulso de dichas medidas.
4. Por razones obvias, se propone que la persona designada se integre en la nueva comisión de convivencia (y participación).
5. De acuerdo con las posibilidades horarias de cada centro, la Dirección de cada uno de ellos facilitará que la persona designada, en caso de ser docente, disponga al menos de una hora lectiva semanal, para la coordinación de las distintas medidas.
6. A pesar de los logros conseguidos en las últimas décadas, la igualdad entre hombres y mujeres todavía no es real y efectiva. Asimismo, la desigualdad y la violencia de género están presentes en todos los estamentos socio-económicos y en todas las culturas.

7. El fomento de las medidas de igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres es la mejor manera de prevenir la violencia contra la mujer. Estos aspectos constituyen un principio y un fin de la educación, al tiempo que un objetivo de las enseñanzas de las distintas etapas educativas, desde la Educación Infantil.
8. El impulso de dichas medidas no puede limitarse a una simple “efemerización”, o conmemoración de determinadas fechas relacionadas con la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, sino que ha de ser un trabajo cotidiano de desarrollo transversal, afectando a todos los aspectos organizativos, funcionales y académico-pedagógicos de los centros educativos.
9. Se destaca no sólo la importancia del currículum explícito, sino también del llamado currículum oculto, a la hora de trabajar en los centros educativos; normas, actitudes y valores compatibles con la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.
10. Este trabajo requiere una actuación planificada en la que todos colaboren, y donde la sensibilización y la formación en este ámbito de sus principales impulsores-as será fundamental para conseguir una mayor eficacia de las actuaciones. El Servicio Provincial de Inspección Educativa y el Centro de Profesores y Recursos promoverán la formación sobre estos temas.

Anexo D. Convocatoria de la segunda sesión formativa de las *I Jornadas sobre Igualdad de Género y Prevención de la Violencia Machista en Ceuta*.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN PROVINCIAL DE CEUTA

NÚMERO DE REGISTRO	FECHA	NÚMERO DE PÁGINAS
	06/05/2014	1

DESTINO	NÚMERO DE TELEFAX

A LA ATENCIÓN DE:	
SR./ SRA. DIRECTOR-A	

REMITENTE:	NÚMERO DE TELEFAX
SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA DIRECCIÓN PROVINCIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.	

Sr./Sra. Director-a:

Por la presente se convoca a la persona designada en su centro para impulsar medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, a la jornada de trabajo que tendrá lugar el próximo jueves, día 8 de mayo, a partir de las 09:00 horas, en las instalaciones del CPR de Ceuta, con el siguiente programa. **(Se solicita proceda, cuando fuese necesario, a organizar las sustituciones precisas para esa mañana).**

1.- 09:00 h. *Conclusiones de la I Jornada de Trabajo sobre Igualdad. Primeras actuaciones en centros.* D. Julio Ángel Montes Marqués, Jefe del Servicio Provincial de Inspección Educativa de Ceuta. Doña Ana Pino Rodríguez, Asesora del CPR de Ceuta.

2.- 10:00 h. *Bases para la coeducación e indicadores de análisis.* Doña Amparo Tomé, Profesora Investigadora en temas de Género y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Doña Nuria Solsona Pairó, Asesora de coeducación. Técnica docente del Departament de Educació de Catalunya.

3.- 11:30 h. Pausa-café

4.- 12:00 h. *Modelos de intervención coeducativa: aproximación.* Doña Carolina Suárez García, Directora de Programas de Educación y Cultura. Subdirección General de Programas. Instituto de la Mujer.

EL JEFE DEL SERVICIO PROVINCIAL DE INSPECCIÓN EDUCATIVA

JULIO ÁNGEL MONTES MARQUÉS



Anexo E. Anuncio de una sesión formativa sobre prevención y detección de casos de violencia de género dirigida a los claustros de los centros educativos ceutíes.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA

Y DEPORTE

Dirección Provincial

ECHEGARAY, S/N

Tfís.: (956) 516640 – (956) 516871

Fax: (956) 511872

CEUTA

Sr. / Sra. Director-a:

La persona responsable de la *Unidad de Coordinación Contra la Violencia de Género* de la Delegación del Gobierno en la ciudad autónoma de Ceuta ha manifestado su interés por mantener una reunión con todos los miembros del Claustro del centro que usted dirige. El motivo de dicho encuentro sería sensibilizar acerca de la importancia de promover entre todos, con carácter transversal, medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, así como de apoyar a la persona o equipo que, en su centro, ha sido designado para promover este aspecto.

Las conclusiones de las Jornadas de trabajo que sobre Igualdad hemos organizado destacaban la importancia de este tipo de actuaciones en la escuela, desde la Educación Infantil, para prevenir la violencia contra las mujeres, así como la necesidad de formación del profesorado para que el trabajo realizado en este ámbito, sea lo más eficaz posible.

La Dirección Provincial del MECD de Ceuta apoya este tipo de iniciativas, por lo que desde el Servicio de Inspección Educativa se pondrán en contacto con usted, para concretar diferentes aspectos sobre dicho encuentro que, con carácter general, se desarrollará a partir del segundo trimestre, y dentro del horario de obligada permanencia del profesorado en el centro.

Gracias por su colaboración. Reciba un cordial saludo.

Ceuta, 25 de noviembre de 2014
El Director Provincial

Cecilio Gómez Cabrera



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Dirección Provincial

ECHEGARAY, S/N
Tf: (956) 516040 - (956) 516871
Fax: (956) 511872

CEUTA

DIRECCIÓN PROVINCIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE CEUTA REGISTRO FAX	
SALIDA n.º	381
ENTRADA n.º	
FECHA:	25-11-2014

Sr. / Sra. Director-a:

La persona responsable de la *Unidad de Coordinación Contra la Violencia de Género* de la Delegación del Gobierno en la ciudad autónoma de Ceuta ha manifestado su interés por mantener una reunión con todos los miembros del Claustro del centro que usted dirige. El motivo de dicho encuentro sería sensibilizar acerca de la importancia de promover entre todos, con carácter transversal, medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, así como de apoyar a la persona o equipo que, en su centro, ha sido designado para promover este aspecto.

Las conclusiones de las Jornadas de trabajo que sobre Igualdad hemos organizado destacaban la importancia de este tipo de actuaciones en la escuela, desde la Educación Infantil, para prevenir la violencia contra las mujeres, así como la necesidad de formación del profesorado para que el trabajo realizado en este ámbito, sea lo más eficaz posible.

La Dirección Provincial del MECD de Ceuta apoya este tipo de iniciativas, por lo que desde el Servicio de Inspección Educativa se pondrán en contacto con usted, para concretar diferentes aspectos sobre dicho encuentro que, con carácter general, se desarrollará a partir del segundo trimestre, y dentro del horario de obligada permanencia del profesorado en el centro,

Gracias por su colaboración. Reciba un cordial saludo.

Ceuta, 25 de noviembre de 2014
El Director Provincial



Cecilio Gómez Cabrera

Anexo F. Cuestionario sobre igualdad de género dirigido a la muestra de representantes de igualdad y otros miembros de la comunidad educativa ceutí seleccionada para este estudio.

CUESTIONARIO SOBRE IGUALDAD DE GÉNERO

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

A1. Edad: _____

A2. Sexo: Hombre Mujer

A3. Estado civil: Casado/a Soltero/a Viudo/a Pareja de hecho Religioso/a

A3. Años de experiencia docente:

Menos de 5 años Entre 5 y 10 años Más de 10 años

A4. Perfil profesional:

- Profesorado de Infantil
 Profesorado de Primaria
 Profesorado de Secundaria
 Otros

Diga cuál: _____

A5. Actualmente desempeña el cargo de:

- Dirección
 Secretaría
 Jefatura de estudios
 Representante de igualdad de su centro
 Coordinador TIC

A6. A lo largo de su vida profesional ¿ha desempeñado otros cargos?

- Dirección
 Secretaría
 Jefatura de estudios
 Coordinación de ciclo/etapa
 Jefatura de departamento
 Representante de igualdad

LA IGUALDAD DE GÉNERO

1. ¿Considera la igualdad de género un tema importante a nivel social?

1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Muchísimo

2. La igualdad de género debe ser un pilar de los proyectos educativos de centro.

1 Total desacuerdo 2 Poco acuerdo 3 Bastante acuerdo 4 Total acuerdo

3. ¿Le interesa la igualdad de género?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Muchísimo

4. En caso de que sea usted representante de igualdad de su centro, ¿tenía formación previa en el tema cuando le llegó este nombramiento?

- 1 Ninguna 2 Poca 3 Bastante 4 Mucha

5. En caso de que sea usted miembro del equipo directivo, ¿cuenta con formación en el ámbito de la coeducación?

- 1 Ninguna 2 Poca 3 Bastante 4 Mucha

6. ¿Le parece necesaria la figura de un representante de igualdad en los centros educativos?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Mucho

7. ¿Qué valoración hace sobre el hecho de que se ofreciera una actividad formativa sobre igualdad de género para las y los representantes de igualdad de los centros educativos de Ceuta?

- 1 Nada necesario 2 Poco 3 Bastante 4 Imprescindible

8. ¿Estima conveniente que dicha actividad se dirigiera solo al grupo de representantes de igualdad?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Muchísimo

9. ¿Esta actividad debería haberse hecho extensiva a equipos de centro?

- Sí No

10. ¿Esta actividad debería haberse hecho extensiva a todo el profesorado de Ceuta?

- Sí No

11. ¿La igualdad de género debería formar parte de la oferta formativa que cada año realiza el MECD?

- Sí No

12. ¿Fue enriquecedora la formación en igualdad del CPR de Ceuta?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Muchísimo

13. ¿Los contenidos tratados en las sesiones formativas fueron pertinentes y útiles?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Muchísimo

14. ¿Hizo extensiva la experiencia formativa al equipo directivo de su centro?

- Sí No

15. ¿A cuántas personas del claustro transmitió el contenido de la formación?

- 1 Ninguna 2 Pocas 3 Algunas 4 Todas

16. ¿Sus compañeros y compañeras se interesaron por recibir información relativa al contenido de la actividad formativa?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Muchísimo

17. ¿Sus compañeros y compañeras consideraron relevante la información relativa a la actividad formativa?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Totalmente

18. ¿Qué grado de interés muestran sus compañeros y compañeras por la puesta en marcha de medidas coeducativas en su centro?

- 1 Ninguno 2 Poco 3 Bastante 4 Muchísimo

19. ¿La realización de esta actividad contribuyó a una mayor concienciación sobre el género y al cuestionamiento de sus propias ideas?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Muchísimo

20. ¿Esta actividad condujo a algún tipo de modificación en su práctica docente?

- 1 Ninguna 2 Pocas 3 Bastantes 4 Muchas

21. A raíz del nombramiento de los y las representantes de igualdad, ¿se propuso algún tipo de revisión o actualización de los planes y proyectos de centro o de sus programaciones desde una perspectiva coeducativa?

- Sí No

22. Al margen de que se hayan recogido sobre el papel, desde que se cuenta en los centros con representantes de igualdad ¿se han aplicado estrategias que favorezcan la igualdad de género y la coeducación?

- 1 En ningún grupo 2 En pocos grupos 3 En bastantes 4 En todos los grupos/niveles

23. Desde que se cuenta en los centros con representantes de igualdad ¿se han introducido medidas coeducativas en los planes y proyectos de centro para ser puestas en práctica de forma sistemática a nivel de centro?

- Sí No

24. ¿Qué actuación concreta le parecería más eficiente para fomentar entre el alumnado de su centro la igualdad de género?

- La conmemoración de efemérides y la celebración de semanas culturales que giren en torno a la mujer
- El empleo de materiales que hagan referencia tanto a hombres como a mujeres
- La utilización de metodologías cooperativas
- Talleres de actividades tradicionalmente desarrolladas por mujeres o por hombres para que todo el alumnado pase por ellas (limpieza de vehículos, limpieza y mantenimiento del hogar, costura, montaje de un circuito eléctrico, etc.)

25. ¿Qué actuación concreta le parecería más eficiente para ayudar a la comunidad educativa de su centro a interiorizar medidas coeducativas?

- La utilización de un lenguaje inclusivo
- La organización y participación equitativa y paritaria del centro
- La formación explícita en igualdad de género a toda la comunidad educativa
- La construcción del centro educativo como espacio de paz

26. El hecho de contar con representantes de igualdad, ¿ha supuesto algún cambio en su centro?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Muchísimo

27. Como representante de igualdad, ¿tiene claras sus funciones?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Totalmente

28. La formación impartida por el CPR, ¿le pareció un buen punto de partida para acometer el fomento de la igualdad de género en los centros educativos?

- Sí No

29. ¿Serían necesarios nuevos procesos formativos para implementar actuaciones que promuevan la coeducación en su centro?

- Sí No

30. ¿Qué tipo de actividad formativa podría ser la más efectiva para ayudar a los centros a poner en marcha medidas coeducativas? (Ordene por orden de importancia) (Marca solo una por fila)

	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Los cursos						
Los proyectos de centro	1	2	3	4	5º	6º
Los grupos de trabajo	1	2	3	4	5º	6º
Los seminarios	1	2	3	4	5º	6º
Los intercambios de experiencias con colegas de otros centros	1	2	3	4	5º	6º
La reflexión y revisión de los principios educativos de cada claustro	1	2	3	4	5º	6º

31. ¿La incorporación de actuaciones promotoras de la igualdad entre géneros mejoraría su centro, a nivel general?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Totalmente

32. En caso de haber implementado medidas coeducativas a nivel de centro o con su alumnado, ¿ha percibido mejoras?

- 1 Ninguna 2 Pocas 3 Bastantes 4 Muchísimas

33. ¿En qué aspecto considera que la aplicación de medidas coeducativas puede mejorar su centro de manera más relevante: en lo relativo a la convivencia escolar, a los resultados académicos de sus grupos, a sus contenidos o en relación a la motivación y el gusto del alumnado por determinadas materias y actividades?

- En lo concerniente a la convivencia escolar
- En los resultados académicos de sus grupos
- En lo que respecta a la calidad de los contenidos que imparte
- En la motivación y el gusto del alumnado por determinadas materias y actividades

34. ¿Los contenidos que se imparten a través del currículo que usted conoce tienen carga sexista?

- 1 Ninguna 2 Poca 3 Bastante 4 Mucha

35. Entre los contenidos curriculares que trabaja con su alumnado, ¿los hay que aborden la figura y la producción de mujeres célebres y/o anónimas?

- 1 Ninguno 2 Pocos 3 Bastantes 4 Muchos

36. ¿El lenguaje que se emplea en la documentación y los carteles y avisos públicos del centro es inclusivo?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Totalmente

37. En caso de que en su centro el alumnado use uniforme escolar, ¿se da la opción de elegir entre falda y pantalón?

- Sí No

38. Tanto si los agrupamientos que utiliza son las parejas como pequeños o grandes grupos, ¿procura que niñas y niños estén mezclados?

- 1 Nunca 2 A veces 3 Casi siempre 4 Siempre

39. ¿En su centro es necesario adoptar medidas para que niñas y niños ocupen de manera equilibrada el espacio del patio de recreo?

- 1 Nunca 2 A veces 3 Casi siempre 4 Siempre

40. En términos generales, ¿se mantiene el mismo nivel de exigencia y las mismas expectativas educativas y profesionales respecto a chicas y chicos?

- 1 Nunca 2 A veces 3 Casi siempre 4 Siempre

41. ¿Han considerado en su centro necesario realizar una orientación académica y profesional que fomente entre las chicas el gusto por actividades deportivas y por otras de carácter científico-tecnológico y entre los chicos la valoración y el gusto por tareas y profesiones realizadas tradicionalmente por mujeres?

- 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Totalmente

42. ¿Quiénes suelen acaparar el mayor número de interacciones del aula

Los chicos 1 2 3 4 5 Las chicas

43. ¿A través de la Escuela de Padres y Madres de su centro o de su AMPA se ha tratado o se ha dado formación sobre igualdad de género a las familias del alumnado?

Sí No

44. ¿El nivel de participación de padres y madres en las actividades de su centro es equitativa?

1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Totalmente

45. Por su experiencia dentro y fuera del aula, ¿considera que cuando niños y niñas se incorporan al centro escolar ya presentan conductas muy definidas en cuanto al género?

1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Totalmente

46. ¿Piensa que la institución educativa donde trabaja ayuda a niños y niñas a superar estereotipos de género y a fomentar la igualdad entre hombres y mujeres?

1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Totalmente

47. Si quiere añadir algún comentario o aclaración, por favor, utilice este espacio. No dude en expresar cualquier reflexión que le haya surgido a raíz de su lectura y cumplimentación.