



VOL. 23, Nº 2 (ABRIL-JUNIO, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

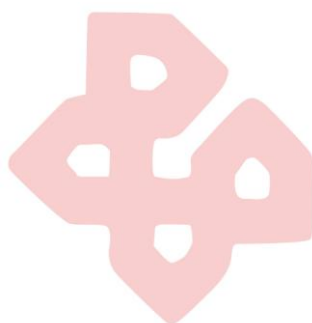
DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9726

Fecha de recepción: 1/03/2018

Fecha de aceptación: 9/08/2018

## LA COEDUCACIÓN A DEBATE. REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

*The coeducation to debate. Social representations of Early Childhood Education teachers*



**Aritza Saenz Del Castillo Velasco**

**Eider Goñi Palacios**

**Amaia Camuñas Llona**

Universidad del País Vasco

E-mail : [aritzsaenzdelcastillo@ehu.eus](mailto:aritzsaenzdelcastillo@ehu.eus),

[eider.goni@ehu.eus](mailto:eider.goni@ehu.eus),

[amaiacllona@hotmail.com](mailto:amaiacllona@hotmail.com),

ORCID: 0000-0002-9302-0830

### Resumen:

El presente artículo tiene por objeto analizar el desarrollo de los planes coeducativos en Educación Infantil en el País Vasco. Para ello recurrirá a las representaciones sociales que sobre esta materia tiene la comunidad educativa, y particularmente el profesorado, para así indagar en los logros y las dificultades que este proceso entraña. En la consecución de este fin y mediante el método de entrevista dirigido a 9 personas y 6 grupos de discusión (34 participantes), se examinarán cuestiones como las diferentes concepciones sobre la coeducación existentes, el nivel de implantación de los planes coeducativos en las Escuelas Infantiles, las actitudes del profesorado hacia estas innovaciones, actividades y materiales didácticos empleados a este fin, etc. Así se han confrontado diferentes concepciones sobre la coeducación y diferentes realidades en cuanto a su desarrollo en las aulas, donde el factor personal y la voluntad del profesorado es determinante. Por ello el camino recorrido en materia coeducativa es incipiente y queda mucho por hacer para que sea una realidad en nuestras aulas que trascienda iniciativas personales y actuaciones coeducativas aisladas y referidas a días simbólicos señalados.

**Palabras clave:** Coeducación, Educación de la primera infantil, Género, Representaciones sociales del profesorado.

**Abstract:**

*The purpose of this article is to analyze the development of coeducational plans in Early Childhood Education in the Basque Country. For this, it will use the social representations that the educational community has on this matter, and particularly the teaching staff, in order to investigate the achievements and difficulties that this process entails. In order to achieve this goal, we will examine issues such as the different conceptions of coeducation, the level of implementation of coeducational plans, the attitudes of teachers towards these innovations, activities and didactic materials used to this end, etc. through 9 interviews and 6 discussion groups (34 members). As a result, different conceptions of coeducation and different realities regarding its development in the classroom have been tested, where the personal factor and the will of the teaching staff is decisive. Therefore, the path taken in coeducation is incipient and much remains to be done to make it a reality in our classrooms that transcends personal initiatives and isolated coeducational activities referred to symbolic days.*

**Key Words:** Coeducation, Early Childhood Education, Gender, Social representations of teachers.

## Introducción

La discriminación en función del sexo y el género presente en la sociedad actual hace necesario un análisis de lo que está ocurriendo en la escuela, pues ésta actúa como un agente de socialización importante transmitiendo determinadas normas, valores, hábitos, prácticas y actitudes (Durkheim, 1976, 1999; Bourdieu et al, 1981). En otras palabras, el mundo educativo está contribuyendo a la reproducción de unos modelos culturales androcéntricos y heteropatriarcales poco igualitarios que relegan a las mujeres y al colectivo LGTBI a un segundo plano (Bourdieu, 1998; Subirats, 2010). Entre los retos y las nuevas propuestas de análisis e investigación en el campo de la ciudadanía, y más concretamente, en su educación, están las cuestiones de género y el reto de la paridad e igualdad entre sexos (Unesco, 2012). En palabras de Hahn (2010: 13) es necesario ahondar en el conocimiento de determinadas cuestiones como la relación existente entre el género, la sexualidad y las actitudes y experiencias cívicas. Para ello recomienda emprender investigaciones que centren su foco de estudio en el tratamiento que reciben el género y la identidad sexual en las aulas de formación inicial del profesorado, en el currículum escolar, en los libros de texto y demás materiales didácticos, en las programaciones del aula y su desarrollo o en las prácticas docentes, y la actitud del profesorado hacia ellas... a fin de conseguir una escuela más inclusiva. A este respecto contamos con numerosas investigaciones (Rebollo, 2013; Gray y Leith, 2004; Arnot, 2009; Hahn, 1996; Hahn et al., 2007; Bernard-Powers, Crocco and Woyshner, 2007; Kennedy, 2006; Torney-Purta et al. 2001; Azorín, 2014; Rebollo et al., 2011; Rebollo, 2001; Blanco, 2001; Lomas, 1999). El presente artículo se suma a esta corriente y pretende analizar las políticas coeducativas y su implantación escolar en los niveles de Educación Infantil, con la intención de diagnosticar y evaluar en qué punto se encuentra el desarrollo de la competencia básica transversal de convivencia, y más específicamente, la competencia social y cívica. De este modo, uno de los objetivos principales recogidos

en el currículum de Educación Infantil sería “Comprender la realidad social a través de su participación en la escuela, evitando toda discriminación basada en el género y adquiriendo habilidades sociales para una convivencia plural y democrática” que se plasmaría en el “reconocimiento de los derechos humanos, respetando las diferencias y evitando los comportamientos discriminatorios basados en estereotipos y prejuicios sexistas”. El presente artículo examinará el cumplimiento de estos objetivos coeducativos dentro de la comunidad educativa, sus prácticas y planes docentes con intención de perseverar en una ciudadanía más igualitaria en las futuras generaciones. Igualmente busca potenciar “la observación, el análisis crítico y la reflexión sistematizada” entre el profesorado de Educación Infantil como motor de su propia formación y concienciación en materia coeducativa (Solsona y Palacios, 2008).

En el plano institucional tenemos diferentes agencias que han tratado el tema de la coeducación. Por una parte, tenemos el monográfico titulado “La educación, factor de igualdad” publicado por Consejo Escolar del Estado español en 2009, donde se recoge el estado de la cuestión sobre coeducación y se apuntan líneas de actuación para su desarrollo íntegro en cumplimiento de la ley orgánica para la igualdad de mujeres y hombres del 22 de marzo de 2007. En el plano regional se han desarrollado diferentes iniciativas, entre las que cabe destacar el VI. Plan de igualdad entre hombres y mujeres de la Comunidad Autónoma Vasca impulsado por el Gobierno Vasco y Emakunde en 2014. Entre sus objetivos para el empoderamiento de las mujeres destaca la implantación y extensión de los planes y programas coeducativos en el marco escolar, con especial atención a la formación docente (p. 81). Esto se ha materializado en el Programa Coeducativo Nahiko para la igualdad, el respeto y la no violencia hacia las mujeres destinado a educación primaria, con una evaluación de sus resultados sumamente positiva (Agirre, 2008). No obstante, se señalan debilidades como pueden ser la poca implicación del profesorado, la falta de sensibilización de las familias, su falta de formación y la consecuente persistencia de los estereotipos de género y sus relaciones asimétricas entre chicas y chicos.

A parte de estas iniciativas e investigaciones relacionadas con la coeducación, resulta de vital importancia diagnosticar el conocimiento y las percepciones que de este tema poseen los principales agentes implicados en el mundo educativo, pues al fin y a la postre son ellos los que tienen contacto directo con el alumnado y los que transmiten determinados saberes de forma explícita e implícita (Arslan, 2012). Como indicara María Azorín (2014: 160-161):

Las opiniones, las creencias, las ideas, las concepciones, las expectativas y las actitudes personales de los profesionales docentes ejercen una gran influencia en el alumnado que las percibe, por lo que resulta de interés indagar en estos aspectos (...) pues son las y los docentes quienes, con sus prácticas, su selección de contenidos y su interpretación del currículum orientan el devenir de los modelos socializadores en género.

Por ello el objetivo del presente artículo será analizar las representaciones sociales que poseen los docentes de Educación Infantil respecto a la Coeducación y las actitudes hacia estas iniciativas, pues es en esta etapa de escolarización cuando

empiezan a construirse las identidades de género (Carreras, Subirats y Tomé, 2012; Turin, 1995: 7). Así podremos diagnosticar la predisposición que muestran actualmente los principales agentes de la comunidad educativa a participar en las innovaciones y cambios relacionados con la igualdad de género (legitimación, rechazo, proyección) (Rebollo et al., 2011: 527, 530).

### Método

El análisis de las representaciones sociales permite identificar los significados con los que las personas observan, interpretan y actúan dentro de la sociedad y la identidad que construyen en torno a ellos. Igualmente, este análisis posibilita indagar en los mecanismos de construcción de significados en torno a un concepto determinado (coeducación, sexismo, género...), y más concretamente, cómo este proceso está influenciado por las culturas de socialización de que son partícipes los individuos (Galam y Moscovici, 1991). En segundo lugar, el acercamiento a las representaciones sociales nos facilitará atender y modificar los estereotipos que posee el profesorado y reelaborar sus concepciones a través de un proceso de andamiaje de nuevos conocimientos y así poder orientarlos hacia prácticas educativas más igualitarias. En definitiva, contribuir al cambio conceptual a través de la formación permanente, trascendiendo los saberes adquiridos por otros medios no formales o informales (Lenzi y Castorina, 2000).

Dicho lo cual, este estudio de las representaciones sociales y actitudes del cuerpo docente de Educación Infantil sobre la Coeducación se desarrollará a través de un análisis cualitativo basado en sendas entrevistas y grupos de discusión (Kvale, 2011; Bizquera, 2004: 336-345)<sup>1</sup>. Este análisis no pretende ser representativo ni generalizable; por el contrario, será un estudio exploratorio que tiene como objetivo sondear las dificultades, las necesidades y los retos que presenta la implantación de los planes coeducativos en Educación Infantil (Rebollo et al, 2011: 533). De este modo, pretendemos realizar una aproximación al tema desde la perspectiva de algunos centros representativos en cuanto a que ya han avanzado en temas de género y coeducación.

En lo tocante a la fuente principal de información y su tipología, las entrevistas serán semiestructuradas y de final abierto. Así, las conversaciones con el o la informante se desarrollarán siguiendo un guión previo que articule el diálogo y marque las principales cuestiones a examinar (Anexo I). Éstas estarán relacionadas con la conceptualización personal y colegial de la coeducación y sus significaciones, con el desarrollo de los planes de igualdad y coeducativos en los diferentes centros escolares, con la inquietud del profesorado hacia este tema y la implementación de actividades relacionadas, con los materiales didácticos seleccionados y su tratamiento de género, y finalmente, con la construcción y manifestación del género en el alumnado de Educación Infantil. Estos apartados serán analizados teniendo

---

<sup>1</sup> Para profundizar sobre los grupos de discusión como método de investigación y recogida de datos de naturaleza cualitativa se recomienda, Barbour (2013), Gil Flores (1992) y Lederman (1990).

presente los tres ámbitos en que Crawford (2006) establece la construcción del género (sociocultural, relacional y personal). Cabe decir, que los sujetos gozarán de total libertad a la hora de responder las preguntas, pudiendo engarzar varios temas a su conveniencia.

### Muestra

Siguiendo estas pautas, 9 han sido las personas entrevistadas (Anexo II). Respecto a su perfil profesional, una de ellas es responsable de igualdad del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz (Servicio de apoyo para la innovación y mejora educativa), la cual mantiene un contacto fluido con los diferentes centros educativos de la ciudad, a los cuales les proporciona ayuda y asesoramiento en materia coeducativa. Por otra parte, 7 de nuestras informantes son maestras de diferentes centros educativos, tanto públicos como concertados. Éstas cuentan con una trayectoria laboral consolidada, lo que nos ha permitido desarrollar un examen diacrónico, espacialmente diverso (experiencia profesional en diferentes centros), sobre la Coeducación en el País Vasco. Finalmente, y al objeto de ampliar la visión sobre la comunidad escolar, ha sido entrevistado el padre de una persona transexual (Anexo II).

A su vez, 6 serán los grupos de discusión, compuestos por educadores y educadoras de 3 Escuelas Infantiles, 2 centros concertados de enseñanza en euskara y de cultura vasca (Ikastolas), y por último, un centro educativo de titularidad pública, todos ellos radicados en Vitoria-Gasteiz (Anexo II). El número de participantes en estas sesiones ha ascendido a 34 docentes (31 mujeres y 3 hombres) de muy distinta trayectoria profesional, pues algunas cuentan con dilatadas carreras y estabilidad en el puesto de trabajo, mientras otras se hallan en estado de interinidad, lo que supone generalmente nuevo destino cada año. La dinamización de los grupos ha corrido a cargo de los que suscriben este artículo, profesorado de la Facultad de Educación de Vitoria-Gasteiz “*a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador*”, fomentando un ambiente permisivo y evitando adoptar un rol directivo (Gil Flores, 1992: 201). Ello ha permitido que las informantes manifiesten sus percepciones, sus actitudes y sentimientos, así como sus ideas sobre la Coeducación de forma dinámica e interactiva, manteniendo un diálogo fluido y entrecruzado de aproximadamente hora, hora y media de duración.

En la conformación de los grupos de discusión, así como en la selección de las personas entrevistadas, hemos acudido a un grupo de informantes heterogéneo al objeto de contrastar las diferentes realidades presentes en las Escuelas Infantiles del País Vasco. Consideramos adecuada esta elección, por su relevancia y significatividad para la investigación cualitativa de la Coeducación en las primeras etapas de la educación reglada, ya que son sujetos inmersos y que participan activamente en el contexto de la Educación Infantil (Rapley, 2014: 30; Kvale, 2011: 97; Flick, 2004). Así, en lo que al profesorado se refiere, hemos contactado con educadores que se sitúan entre los 25 y 55 años, los cuales pertenecen a centros educativos situados en

contextos socioeconómicos y culturales diversos. A su vez, la elección de los grupos de discusión no ha sido al azar, y ha coincidido con aquellos centros que han puesto en marcha recientemente programas coeducativos. El grado de implantación de estos planes en las escuelas proyectadas será dispar, al objeto de evaluar el alcance de los mismos en el profesorado y la actitud de él hacia estos programas, donde quedarán patentes los anhelos, prejuicios, satisfacciones y fracasos con los que experimentan este tema (Bizquera, 2004: 345).

Mediante el método de la entrevista, así como a través de los grupos de discusión tendremos la oportunidad de recordar y significar las experiencias docentes en el aula. No obstante, la investigación cualitativa descrita puede incurrir en errores manifiestos de subjetividad. Así, tanto profesorado como alumnado “tienden a ofrecer al investigador una visión interesada de la realidad, resaltando los aspectos positivos de su papel en el aula y atribuyendo la responsabilidad de los aspectos negativos a los «otros»” (Merchán, 2009: 4). Aun así y coincidiendo con Merchán, esto no deshecha la validez de este método.

Una vez transcritas las entrevistas, el procesamiento de la información requerirá del análisis del discurso (Wodak y Meyer, 2003; Mendia et al., 2015: 111-123). Con este fin confeccionaremos un sistema categorial reparando en las regularidades y tendencias mostradas por el profesorado en las diferentes declaraciones, atendiendo a su contenido y su significado. Esta homogeneización de la información facilitará la interpretación del conjunto de respuestas recogidas y posibilitará establecer relaciones entre ellas. Teniendo esto presente, para esta categorización de la información obtenida a través de las entrevistas y su posterior evaluación hemos tomado como referente la Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación y la cultura de género basada en la igualdad, donde han destacado las cuestiones que se detallan en el Anexo III (Rebollo et al, 2011).

A través de este sistema categorial podremos contrastar y diagnosticar la significación con que es concebida la coeducación, la existencia o no de planes coeducativos en las Escuelas Infantiles y la evaluación de su desarrollo y sus posibles dificultades. A su vez, podremos identificar otras acciones coeducativas puestas en marcha a título individual, así como la implicación mostrada por el profesorado y los padres y madres de alumnos y alumnas ante este reto educativo tendente a la igualdad de géneros. Finalmente, podremos evidenciar qué temas o aspectos son tratados dentro de los planes coeducativos y qué peso tienen dentro de las acciones y planes docentes.

## Resultados

Respecto al conocimiento del personal docente sobre la escuela coeducativa, nuestra investigación ha comenzado por lo más básico. Así hemos pedido al profesorado de Educación Infantil que nos defina el concepto de coeducación y qué significa para ellas, al objeto de evaluar sus percepciones respecto a este tema. Hemos recogido



una pluralidad de definiciones. Entre ellas predomina aquella que concibe la coeducación como una acción formativa encaminada a la igualdad de hombres y mujeres, donde gocen de las mismas oportunidades y reciban los mismos contenidos. Una definición que nos acercaría a los propósitos de la escuela mixta, que proporcionaría igualdad de tratos, derechos y oportunidades de acceso a la educación (Calvo et al., 2011: 566). Así, una de las informantes, I, recalca *“para mí la coeducación es educar en igualdad de oportunidades y trabajar la igualdad. La coeducación puede abarcar muchos más aspectos, pero en mi opinión consiste en educar en igualdad de oportunidades”*. La semejanza con A2 y A3 es palpable, pues éstas definen la coeducación *“como el modo de enseñar basado en la igualdad”* y *“la oportunidad y el derecho de educar al alumnado en igualdad”*. En esta línea, A cree que debe enfatizarse *“en la igualdad de trato y situar a niños y niñas al mismo nivel y actuar con toda naturalidad y dejar a su disposición todos los materiales indistintamente”*. M es de la misma opinión y destaca *“que hay que ofrecerles las mismas oportunidades. Las personas y las niñas y los niños deben tener la oportunidad de ser tal y como ellas y ellos quieran. Y dejarles claro que aquello que han elegido está bien”*. En esta definición la libertad de elección y la autonomía personal adquieren relevancia, y es un aspecto a tener en cuenta pues otras dos informantes lo han destacado. Así, S percibe la coeducación como el conjunto de experiencias destinadas a *“ofrecerles multitud de oportunidades, para que luego ellos y ellas puedan experimentar y decidir”*; a su vez, M2 opina que es *“educar en la libertad para que cada persona tenga el derecho de construirse a sí misma y crear su propio modelo”*. Por su parte, M entiende que dentro de la Coeducación deberían impulsarse una serie de valores que parten de la igualdad, la libertad, el respeto, la empatía, etc. y superar el binarismo sexual, concibiendo al alumnado como personas, independientemente de que sean niños o niñas. De este modo, significa la Coeducación partiendo de *“las personas y sus situaciones cotidianas, ya que la Coeducación atañe a la propia vida”* y propone *“trabajar las desigualdades, las semejanzas de las personas de una forma natural, pero trascendiendo las diferencias de mujeres y hombres o de niñas y niños”* y resalta la paradoja que *“si se concibe desde la igualdad partimos de la premisa de que no somos iguales”*. Finalmente, B, imbuida de las corrientes feministas y coincidiendo con Simón (2000), Blanco (2008) y Subirats (2010: 11), apuesta claramente por la superación del modelo de escuela mixta imperante, el cual concibe como un espacio de cultura escolar androcéntrico. Como solución apuesta por la reconceptualización de la coeducación en los siguientes términos:

Impulsar la participación de las mujeres y fomentar su presencia en los diferentes órganos directivos de la escuela; visibilizar, reconocer y poner en valor lo que las mujeres hemos hecho a lo largo de la historia, valorar lo femenino, eso es como entiendo la coeducación. Pero esta idea la he ido ampliando, pues en los últimos años han aparecido nuevos retos educativos asociados a las teorías queer y transgénero, como la diversidad de géneros y las identidades sexuales, los modos diferentes de vivir la sexualidad, etc. También asociados a problemáticas sociales como la violencia contra las mujeres (...) pero luego lo que se hace es otro cantar, pues todavía quedan

pendientes retos del siglo pasado. Se puede decir que el discurso lo tenemos asimilado, pero no se traduce en prácticas concretas a las cuales hay que aplicarles nuevos enfoques

Dentro de los grupos de discusión también han aflorado percepciones similares, donde la preocupación por el currículum oculto ha quedado patente. En esta línea, en dos sesiones han aparecido críticas sobre la escuela mixta y los contenidos que en ellos se imparten, tildándolos de androcéntricos y creadores de diferentes expectativas en niños y niñas. Para apoyar estas afirmaciones recurren una y otra vez a la ausencia de mujeres y a la presencia uniformizadora de los hombres en los diferentes materiales didácticos, en el uso del lenguaje (masculino genérico); a los modelos heteronormativos excluyentes, etc.

En relación a los planes y programas coeducativos y su puesta en práctica encontramos realidades dispares. Entre los centros de que disponen de planes de Coeducación, tres han integrado sus contenidos en las programaciones educativas, así como en los planes tutoriales. Igualmente, disponen de protocolos respecto a la gestión de las aulas y los espacios externos (pasillos, baños, patio), al objeto de alcanzar un uso igualitario del espacio (Bonal, 2014). Así mismo, desde una visión transversal se han incorporado a los diferentes ámbitos de experiencia y conocimiento varias prácticas de aula con fines coeducativos. De este modo, en un grupo de discusión vinculado a una de estas Escuelas Infantiles hemos podido constatar cómo se han materializado los objetivos coeducativos, implicando a toda la comunidad escolar.

En un primer taller (20 de noviembre en previsión para el día 25), participaron 13 personas pertenecientes a diferentes ámbitos de la comunidad educativa, siendo muy positivo. Participaron personas de todos los estamentos, familias, docentes, personal del comedor y miembros del ayuntamiento. Como resultado, se diseñó una programación para toda la semana, que culminó el día 25. Nosotras llenamos la escuela de círculos morados y sacamos pegatinas. Con los grupos de tiempo libre de Urtxintxa diseñamos varios talleres (por ejemplo, la confección de una pancarta). También programamos una charla relativa a los juguetes sexistas. Luego, más adelante, también desarrollamos un segundo taller vinculado al 8 de marzo. Tuvimos una reunión con la concejala de igualdad del ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y de ello conseguimos un curso formativo en igualdad impartido por la responsable municipal de esta área y que se concretó en diferentes actividades en el aula, donde destacamos la importancia de las mujeres en la historia.

Pese al desarrollo de diferentes actividades (charlas, acciones simbólicas, cursos formativos), una de las informantes del grupo resalta que todavía queda mucho por hacer, sobre todo de cara al claustro y las resistencias que han encontrado en parte del profesorado. Éstos consideran la coeducación como una moda carente de mucho sentido, pues piensan que la sociedad actual ya garantiza la igualdad entre hombres y mujeres. Esta cosmovisión negativa se ha manifestado en actitudes pasivas y disruptivas de parte del personal docente hacia los cursos formativos. Igualmente,



critica la alta eventualidad del personal existente en el sistema educativo vasco al complicar la implantación de los planes coeducativos. Así, el profesorado interino se encuentra con unas necesidades perentorias que debe cubrir inicialmente y a las que dedica todo su esfuerzo (conocimiento y adaptación al centro, al aula, al grupo, a los contenidos...), quedando la coeducación en un segundo plano.

La percepción de que aún existe camino por recorrer en el ámbito coeducativo también ha quedado patente en otro grupo de discusión. Por boca de I, profesora de otra escuela que dispone de Plan coeducativo, manifiestan tener retos pendientes, como el análisis de la violencia escolar desde un prisma de género (Varela, 2017). De igual manera, critican la poca concreción existente a la hora de desarrollar los objetivos coeducativos de forma práctica, salvo actuaciones concretas y aisladas, destacando la amenaza latente de que se conviertan en meras proclamas recogidas en las diferentes normativas del centro, pero que no lleguen a empapar el día a día del aula. Así, en lo referente a la violencia contra las mujeres, se intentó aprovechar el 25 de noviembre, día simbólico, para realizar una actividad conjunta en todo el centro, pero finalmente se desechó la opción. Según nos relata:

Este año sometimos a votación el realizar una acción conjunta en toda la escuela para visibilizar el día internacional de la eliminación de la violencia contra las mujeres. A la mayoría de los tutores de Educación Infantil les pareció muy difícil tratar ese tema y lo posponían para etapas posteriores, principalmente al último ciclo de primaria. Nos pareció muy complicado trabajar el tema conjuntamente desde los 2 hasta los 10 años. Quizá ves y visibilizas un punto morado y sabes su significado, pero cómo trasladarlo a las aulas es otra historia. Al final no hicimos nada, pese a recogerse en los planes.

Las reticencias hacia los planes coeducativos por parte de los y las docentes se repiten en la entrevista mantenida con A3, pero desde un prisma diferente. Bajo su percepción, cada día son mayores las responsabilidades sociales otorgadas a la escuela y *“el profesorado se ve sometido a una constante presión”*. Así, debe estar capacitado para desarrollar *“planes de convivencia, planes de acogida del alumnado emigrante, planes de alfabetización digital, proyectos cooperativos”*. A su juicio se están enfrentando a *“demasiados retos en un corto espacio de tiempo y dotados de muy pocos medios y recursos”*, lo que deriva que la responsabilidad del Plan coeducativo recaiga en una sola persona. Ésta será la encargada de ir a los cursos formativos y del diseño y la preparación de actividades puntuales. Pese haber entre el profesorado una preocupación sobre la cuestión coeducativa, las circunstancias de sobresaturación de trabajo descritas han provocado que la mayoría de los proyectos coeducativos hayan quedado desfasados y no respondan a problemáticas actuales presentes en el aula.

Otras Escuelas Infantiles se hallan en una etapa inicial, pues carecen de planes coeducativos pero han mostrado interés por el tema. En esta línea, en un centro de Vitoria su profesorado está en constante formación y existe un grupo responsable del Plan de Igualdad encargado de programar lecturas y grupos de

discusión. Aun así, su formalización e institucionalización está en una fase embrionaria, pues carecen de un plan de Coeducación escrito y sus contenidos no han sido incorporados de forma directa en las programaciones del aula; en el mejor de los casos, han sido tratados a título individual. Una de estas integrantes, M, reconoce que:

Me avergüenza pues siendo una de las profesoras que he cursado el postgrado de Coeducación no hemos sido capaces de llevar a clase aquello que hemos visto o aprendido. No lo hemos intentado todavía, no hemos incorporado estos quehaceres en nuestras rutinas, ni hemos experimentado y reflexionado sobre ello. Cada uno tenemos nuestra mochila y nuestra formación, pero hemos sido incapaces de ponerlo en marcha conjuntamente, limitándonos muchas veces a acciones individuales dentro del espacio de nuestras propias aulas.

M2 se expresa en idénticos términos cuando relata la situación existente en su Escuela Infantil. Según esta profesora, en la actualidad su centro no dispone de plan coeducativo, aunque hace años

Se realizaron varias sesiones formativas para trabajar este tema al objeto de impulsar una mirada crítica sobre las cosas que se venían desarrollando en la Escuelas Infantiles municipales de Vitoria-Gasteiz, en materias tan importantes como el material gráfico, los cuentos, la distribución del espacio dentro y fuera del aula, con especial interés en los “txokos” o rincones del aula, el lenguaje.

A parte de ello, en los últimos años y gracias a la ayuda del departamento municipal de igualdad, han realizado varios cursos que ella opina *“son de vital importancia para que el profesorado tenga presente el reto coeducativo, pues muchas veces es ignorado bajo una supuesta igualdad”*.

Otro centro se limita a realizar anualmente un proyecto en torno al Día Internacional de las Mujeres, 8 de marzo, pero en palabras de A2 *“pocas veces se discute en relación a la coeducación, no tenemos ningún plan coeducativo ni ninguna comisión que se encargue de su desarrollo”*.

En el extremo opuesto, hemos constatado casos donde se ha tratado de avanzar en el ámbito coeducativo, pero las resistencias en el claustro de profesores y profesoras han sido más que evidentes, no materializándose ninguna iniciativa concreta ni curso formativo alguno. En este aspecto, dentro de un grupo de discusión de una Escuela Infantil se ha argumentado que no es un tema a tratar con el alumnado de estos centros, *“pues los niños y niñas no son conscientes”*.

Como ha quedado patente en líneas precedentes, el análisis de los agentes educativos (profesorado, familia, entorno) y sus actitudes frente a la coeducación resulta clave para entender la puesta en marcha y el grado de desarrollo de los planes coeducativos. En líneas generales los talentos son muy diversos y están en consonancia con el nivel de concienciación de cada individuo (Solsona y Palacios, 2008). Como reconoce B:

Se ve de todo, gente que se implica más y gente que se implica menos. Para el desarrollo de los planes coeducativos debía haber una persona responsable y una comisión gestora. Existen centros donde la comisión está muy implicada y sus miembros muy concienciados, pero llevar estos temas al claustro les exige un gran esfuerzo por las resistencias que encuentran; por el contrario, en otros centros el profesorado reacciona positivamente.

Varias de nuestras entrevistadas indican que año a año se van superando estas resistencias y las actitudes bloqueadoras van desapareciendo, dando paso a un clima más adaptativo. De este modo, las actitudes burlescas hacia la coeducación no tienen presencia en sus centros, siendo aceptado el discurso social y manifestando posturas políticamente correctas. No obstante, pese a no mostrar oposición y no estar en contra, no lo perciben *“como una preocupación general a la que haya que dar prioridad”* (M2). En esta línea, su concienciación es reducida, lo que les impide ver deficiencias y profundizar en materia coeducativa. En palabras de I, en la fase diagnóstico le sorprendió los comentarios de varios de sus compañeros y compañeras respecto a las desigualdades de género, pues no las detectaban en ámbitos tan importantes como los juguetes infantiles o la gestión del patio escolar. Esta falta de preocupación hace que la responsabilidad sea trasladada a la etapa de Educación Primaria. Como manifestara A, *“resulta realmente difícil trabajar la Coeducación en Educación Infantil. Se me ocurre que, a través de cuentos igual sí, pero de no ser así parece complicado”*. B, la responsable de Coeducación del Berritzegune, coincide con estas apreciaciones, pues indica que pese a dirigir cursos formativos a diferentes centros y diferentes etapas, *“los pertenecientes a Educación Infantil parece que se olvidan de este tema”*.

La dificultad con que se topa el profesorado a la hora de desarrollar los planes coeducativos es una de las razones fundamentales de su oposición y pasividad. Así, cuando la implantación de la coeducación se manifiesta en acciones concretas, especificadas dentro de unidades didácticas con una secuencia de actividades bien definida, esta actitud negativa tiende a desaparecer. Además, este nivel de concreción incentiva la reflexión del profesorado, ya que traslada la visión coeducativa a las iniciativas, metodologías y materiales didácticos tradicionalmente empleados en su práctica docente. De este modo, en un grupo de discusión una de las intervinientes manifestó que

Con el tiempo y la práctica coeducativa van saliendo cosas que debemos cambiar. Algunos de los libros que tenemos en la biblioteca; el soporte gráfico; las canciones y poemas que trabajamos habitualmente no ayudan a construir la igualdad. En Amara Berri se han trabajado los cuentos clásicos teatralizándolos y sobre ello reflexionamos, pensando que igual no eran los más adecuados.

La formación del profesorado resulta vital en este proceso de concienciación, pues sin ella la mayoría no observa problema alguno. Nuestras entrevistadas llevan años asistiendo a cursos coeducativos. En un grupo de discusión sus participantes manifiestan haber asistido varias veces a las jornadas formativas en coeducación y

género impartidas por el Consorcio de Escuelas Infantiles, “y lo que vimos allí, que si patriarcado, que si intersexualidad... nos hizo cambiar el chip. Tras ello hemos continuado formándonos y profundizando en el tema, viendo videos, leyendo artículos, etc”. Dentro del profesorado participante en esta investigación, la formación y el grado de concienciación respecto a la Coeducación es muy alto, cuestionando el modelo heteronormativo y patriarcal presente en la sociedad y dentro de la escuela. No obstante, la incongruencia inconsciente entre el ideario y la práctica es habitual, pues nuestras profesionales de la educación poseen actitudes enraizadas difíciles de superar y que terminan aflorando en relaciones y actitudes diferenciadas hacia niñas y niños, recurriendo “a las diferencias sexuales para justificar determinados comportamientos” (Espín, 2006: 79). Como trascendió en dos grupos de discusión

En el aula tenemos muchos frentes abiertos y muchas veces sin darte cuenta lo sueltas, y pasado el rato te das cuenta y te dices: ¡Maldición, ya lo he vuelto a hacer! En el lenguaje, en los movimientos muestras diferencias hacia los niños y niñas (...) por ejemplo, yo me doy cuenta que cuando hablo a una niña lo hago en un tono más dulce que si fuera un niño; esto es algo que debo cambiar y me supone tener una pelea constante conmigo misma”; “es verdad que frecuentemente ponemos más atención en los niños. Tendríamos que mostrar más predisposición hacia las niñas, nombrarlas más y superar actitudes que damos por normales y tenemos muy interiorizadas (...) trabajando las familias muchas veces nos limitamos a presentar el modelo binario madre-padre, sin incluir la diversidad de modelos -monoparental, homosexual-.

La escuela es concebida como una isla en constante confrontación con los modelos de género procedentes de la educación informal (familia, medios de comunicación...) (Espín, 2006: 78). En palabras de M “los roles de género son difundidos por las familias y la sociedad y están enraizados fuertemente en los niños y niñas. Esa asimilación la traen de fuera de la escuela y con la edad se va agudizando. Nosotras cuidamos este aspecto, pero la sociedad está ahí”. Un ejemplo concreto sería el narrado por I. Ella presenció en su escuela intercultural la siguiente situación:

Un padre quería sacar a su hija del comedor porque jugaba al fútbol. Me llamaron como responsable de igualdad del centro. Le comenté que en la escuela todos tienen libertad para jugar a lo que deseen y serán tratados por igual. El me respondió que en su país es igual, pues hay mujeres ministras, pero que no quería que su hija jugase al fútbol. Sin embargo, este padre también tenía un hijo y a aquel sí que le daba la oportunidad. Yo le dije que en la escuela su hija jugaría a lo que quisiera y sin ninguna limitación. Es un ejemplo de la labor ingente que queda por hacer en el tema de la igualdad.

Para superar estas situaciones, nuestras protagonistas apuestan por tender puentes con las familias y realizar actividades conjuntas que creen una atmósfera más igualitaria fuera del recinto escolar. Éstas deberían ser informadas sobre coeducación, para desarrollar en sus hogares conductas más igualitarias entre

hombres y mujeres, pero comprendiendo que la escuela no puede imponer. No obstante, lo ven difícil por la carga de trabajo que supone y la diferente predisposición mostrada por las familias. En este aspecto destacan el reto intercultural y de género presente en las escuelas a día de hoy, pues en muchas ocasiones la coeducación no es entendida por algunas familias e inicialmente confronta con sus identidades culturales (Rebollo, 2006). Igualmente, la heteronormatividad presente en el imaginario de algunas familias de cultura predominante condiciona y limita la forma de actuar de muchos de los niños y niñas, pues “*existen adultos que tienen miedo de que sus hijos se vuelvan transexuales o gays si se pintan las uñas o se visten de mujer*” o si se les regala y juegan con juguetes “destinados al otro sexo” (I). Ante este panorama, dos escuelas ofrecen a los padres y madres formación coeducativa a través de diferentes iniciativas como la escuela de adultos y el rincón de la coeducación.

Finalmente, en lo que a la acción coeducativa del profesorado se refiere, ésta se centra principalmente en tres ámbitos: los materiales didácticos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las actitudes y comportamientos del alumnado. Respecto a los materiales didácticos, la mayor parte de las entrevistadas han mostrado una preocupación por los contenidos presentes en los cuentos, canciones y materiales iconográficos y audiovisuales empleados en las aulas. Desde un análisis de género, subrayan la existencia de contenidos sexistas y la presencia de roles de género y estereotipos muy marcados basados en el binarismo sexual que pueden afectar negativamente al desarrollo de la personalidad futura de alumnos y alumnas (Solsona y Palacios, 2008). Un ejemplo serían los cuentos clásicos que, según un grupo de discusión, siguen enfatizando en los roles diferenciados de hombres y mujeres, perpetuando la subordinación de éstas últimas. Para hacer frente a esta situación, el Berritzegune ha puesto a su disposición materiales didácticos alternativos que profundizan en la igualdad entre niños y niñas y superan los modelos heteronormativos. En las conversaciones mantenidas han sobresalido los siguientes materiales: *Super Lola*, *Iris y Lila*, *Rosa Caramelo*, *Grandes Damas*, *Un sueño imposible*, *Arturo y Clementina*, etc.

En lo referente a las metodologías de enseñanza-aprendizaje para lograr un ambiente coeducativo, la libertad de actuación es un fundamento importante. Las niñas o los niños serán los principales protagonistas de este proceso y los que vayan marcando las necesidades y el ritmo a seguir. Las profesoras serán las guías en este camino de descubrimiento, donde los y las infantiles irán tomando sus propias decisiones, creando su propia personalidad y el profesorado intervendrá lo mínimo posible. El respeto guiará estas relaciones y la trasgresión de los modelos de género tradicionales será asumida con toda naturalidad. Así, la función del profesorado será ofrecer a los niños y niñas un entorno lo más rico posible, disponiendo de materiales y oportunidades diversas, al objeto de que se sientan seguras, confiadas y perciban el contexto del aula de forma positiva y asertiva, donde puedan interactuar con toda libertad. En este aspecto, la reconfiguración de los rincones y su uso es una de las preocupaciones patentes entre el profesorado, así como el empleo de un lenguaje no sexista.

Respecto a la acción coeducativa dirigida a las actitudes y comportamientos del alumnado, buena parte de las profesoras entrevistadas se enfrentan a unos constructos sociales marcadamente segregacionistas. Así, habitualmente se encuentran con niños que ante situaciones traumáticas o dolorosas tienen interiorizado que no “deben llorar” y “que el llorar es una cosa de chicas”. Entre los varones también detectan actitudes agresivas con mayor frecuencia que entre las chicas, donde la competición entre iguales es un valor en alza. De la misma manera, se topan con modelos femeninos muy apegados a los sentimientos y la pasividad. Partiendo de la valoración de estas actitudes “femeninas”, un grupo de discusión apuesta por generalizar y poner en valor el área de los sentimientos, las emociones y su comunicación. Para ello, en clase se trabajará la manifestación, la identificación, el tratamiento, la puesta en común... de los sentimientos del alumnado, a fin de construir relaciones empáticas y profundizar en la “pedagogía de la amistad” y fomentar nuevas masculinidades (Arnaiz, 2015: 9-13; Vega, 2008).

## Conclusiones

A través de esta investigación hemos podido constatar que la Coeducación y los planes coeducativos poco a poco van introduciéndose en la Educación Infantil. Así son varios los centros que los han incorporado en sus currículums. Pese a su institucionalización, existe la percepción de que todavía la situación no está normalizada, pues su traslación a las aulas se realiza de forma poco coordinada y depende frecuentemente de la iniciativa personal de cada docente. Igualmente, su puesta en práctica en algunos casos se reduce a días simbólicos. Por otro lado, existen centros donde los planes coeducativos brillan por su ausencia, pese a la formación de su profesorado en esta materia. Esta carencia se debe en parte a la resistencia que muestran algunos profesionales, aduciendo a lo innecesario de cualquier actuación, escudándose en que la sociedad actual ya garantiza la igualdad entre sexos. Otra de las razones esgrimidas es la poca adecuación de estos temas a la edad y capacidades del alumnado de infantil. Estas actitudes vendrían a coincidir con lo que Rebollo (2011: 534-535) denominó posiciones bloqueadoras, propias de aquellas personas que muestran “*públicamente su oposición y rechazo a colaborar en la coeducación, realizando valoraciones negativas sobre actividades e iniciativas orientadas a promover un modelo coeducativo*”. Este bloqueo inicial en algún caso ha sido superado tras recibir el profesorado cursos de formación y adquirir conciencia de la desigualdad existente. La concreción de la acción coeducativa y su plasmación en unidades didácticas también ha allanado estas actitudes negativas. Por ello sería conveniente perseverar en el conocimiento de la Coeducación desde las Facultades de Educación responsables de la formación inicial del profesorado, para que una vez terminado los estudios, los nuevos profesionales hayan desarrollado las competencias necesarias. Esta acción formativa según Colás (2004) debería centrarse en tres aspectos: visualización y reconocimiento de la desigualdad de género y de las prácticas de discriminación; la crítica y reflexión sobre las prácticas educativas que



contribuyen a reproducir la discriminación, y la difusión de modelos de buenas prácticas basadas en la equidad de género.

Este último punto destacado por Colás (2004), y como se desprende de la presente investigación, requerirá de la colaboración de los padres y madres del alumnado de Educación Infantil, pues existen otros agentes socializadores y otros espacios de socialización fuera de la escuela que difunden deliberadamente estereotipos y actitudes segregadoras y pronunciadamente sexistas. Así, la Coeducación es concebida por la comunidad educativa como la igualdad entre hombres y mujeres. Esta igualdad debería desplegarse en diferentes ámbitos (relaciones interpersonales, oportunidades, etc.), primando el desarrollo autónomo de la personalidad de los niños y niñas. Para ello, habría que evitar cualquier condicionante externo que pudiera encasillarles en los roles de género preestablecidos por el modelo heteronormativo y deberían fomentarse valores como la igualdad, la libertad, el respeto y la empatía. De igual modo, deberían potenciarse valores considerados “femeninos”, a fin de atajar problemas acuciantes de esta sociedad como son la intolerancia a la diversidad de identidades sexuales (identidad de género, orientación sexual y rol de género) y la violencia de género (Solsona y Palacios, 2008).

### Referencias bibliográficas

- Agirre, A. (2008). La coeducación como marco para la prevención de la violencia. *Aula de Innovación Educativa* 177, 23-25.
- Arnaiz, V. (2015) ¿Por qué una pedagogía de la amistad? *Aula de Infantil* 80, 9-13.
- Arnot, M. (2009). *Educating the Gendered citizen: sociological engagements with national and global agendas*. London: Routledge.
- Arslan, H. (2012). Teachers' Perceptions of Gender Discrimination on Elementary School Coursebooks. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(49), 311-329
- Azorín, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, N. (2008). Reconocer autoridad femenina en la educación. En M. García-Lastra, A. Calvo y T. Susinos (eds.). *Las mujeres cambian la educación*. Madrid: Narcea

- Blanco, N. (Coord.). (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal;
- Bonal, X. (1998). *Cambiar la escuela: La coeducación en el patio de juegos*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., y Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Carreras, A., Subirats, M. y Tomé, A. (2012). La construcción de las identidades de género en la etapa 0-3. Primeras exploraciones. En J. García y M. B. Gómez (coord.) *Diálogos en la cultura de la paridad: reflexiones sobre feminismo, socialización y poder*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M. A. Rebollo e I. Mercado (Coord.). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: Mc-Graw-Hill.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Altaya.
- Espín, J.V. (2006). El sexismo en la publicidad: Su lectura crítica desde una educación para la equidad de género. En M.A. Rebollo (ed.). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galam, S. y MOSCOVICI, S. (1991). Towards a theory of collective phenomena: consensus and attitude changes in groups. *European Journal of Social Psychology*, 21(1), 49-74.
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza 10-11*, 199-214.
- Gray, C. y Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective. *Educational Studies*, 30(1), 3-17.
- Hahn, C.L. (1996), Gender and Political Learning. *Theory and Research in Social Education*, 24 (1), 8-35.
- Hahn, C.L., Bernad-Poers, J. et al (2007). Gender equity in Social Studies. En S. Klein (ed.). *Achieving Gender Equity through Education*. Mahwah: Earlbaum.

- Kennedy, K. (2006). The gender nature of Students' Attitudes to minorities. *Citizen teaching and Teacher Education*, 2(1), 1-11.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lederman, L. C. (1990). Assessing educational effectiveness: The focus group interview as a technique for data collection. *Communication Education*, 39(2), 117-127.
- Lenzi, A. y Castorina, J. A. (2000). El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. En J.A. Castorina y A. Lenzi (comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- Mendia, I. et al (2015). *Otras formas de (re) conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Merchán, F. J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación* 48, 1-11. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/2679Iglesias.pdf>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rebollo, M. A. (2001). Género y educación: la construcción de identidades culturales. En T. Pozo, R. López, B. García y E.M. Olmedo (Coord.). *Investigación educativa: diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rebollo, M. A. (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid. La Muralla.
- Rebollo, M. A., García Pérez, R., Piedra, J., y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rebollo, M.A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3).
- Salvador, A. C., Rada, T. S. y Lastra, M. G. (2011). El largo camino hacia la coeducación: un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, 354, 549-573.

- Simón, E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó;
- Solsona, N. y Palacios, R.M. (2008). Atrévete a seguir el camino del saber de la coeducación. *Aula de Innovación Educativa*, 15 (177), 8-11.
- Subirats, M. (2010). La coeducación hoy: los objetivos pendientes. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. Recuperado de [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiL9Yzfi\\_LVAhVL1hoKHaKVAcQFggtMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.emakunde.euskadi.eus%2Fcontenidos%2Finformacion%2Fproyecto\\_nahiko\\_formacion%2Feu\\_def%2Fadjuntos%2FLa%2520coeducacion%2520hoy\\_MARINA%2520SUBIRATS.pdf&usg=AFQjCNHiU4cQxDhaREO6Q732KmWg0MNKdw](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiL9Yzfi_LVAhVL1hoKHaKVAcQFggtMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.emakunde.euskadi.eus%2Fcontenidos%2Finformacion%2Fproyecto_nahiko_formacion%2Feu_def%2Fadjuntos%2FLa%2520coeducacion%2520hoy_MARINA%2520SUBIRATS.pdf&usg=AFQjCNHiU4cQxDhaREO6Q732KmWg0MNKdw)
- Torney, J. (2001). *Citizenship and Education in twenty-eight countries*. Amsterdam: The international Association for Evaluation of Educational Achievement.
- Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas
- UNESCO (2012). *Atlas Mundial de la Igualdad de Género en la Educación*. París: UNESCO.
- Varela, N. (2017). *Íbamos a ser reinas: mentiras y complicidades que sustentan la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Ediciones B.
- Vega, A. (2008). Una nueva masculinidad y su aprendizaje en la escuela. *Aula de Innovación Educativa* 177, 15-18.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

### Cómo citar este artículo:

- Saenz Del Castillo, A., Goñi, E. y Camuñas, A. (2019). La coeducación a debate. Representaciones sociales en el profesorado de educación infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 463-484. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9726

## Anexo I

### Coeducación

- ¿Para ti qué es la Coeducación? ¿Qué entiendes por Coeducación? ¿Cómo la definirías?
- ¿Se ha debatido sobre ello en el Centro Educativo?
- ¿El Centro Educativo dispone de Planes, Proyectos o Comisiones Coeducativas? ¿El Plan de Igualdad impulsado por la Delegación de Educación y el Gobierno Vasco está en vigor?
- ¿Qué opinión y valoración te merecen los Planes Coeducativos? ¿Qué actitudes observas hacia estos proyectos por parte de los compañeros y compañeras? ¿Cuál es su implicación?
- ¿Pese a no disponer de proyectos Coeducativos y planes de igualdad institucionalizados, realizáis algún proyecto, tarea, actividad... relacionada con los objetivos de la Coeducación? ¿Cuáles?
- ¿Cómo valoras la formación docente en Coeducación? ¿Qué formación habéis recibido en esta materia, tanto individualmente como a nivel de centro?
- ¿Qué opinión te merece la implementación de un lenguaje no sexista?
- Los niños y niñas aprenden en la escuela a estar juntos y a convivir. Empiezan a entablar sus primeras relaciones sociales, más allá del ámbito familiar, y éstas se manifiestan y desarrollan de un modo distinto según la persona. ¿Qué habéis observado en vuestras aulas respecto al género (modos de juego, conversaciones y lenguaje, agresividad y sumisión, empatía y afectividad, cooperación y competitividad)? ¿Cuál ha sido vuestra intervención?

## Anexo II

Tabla I

## Entrevistas y grupos de discusión (fecha y perfil socio profesional)

Fecha	Perfil Profesional	Fecha	Grupo de Discusión
03/03/2017	Responsable de igualdad del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz	15/03/2017	Ikastola de Vitoria-Gasteiz
13/05/2017	Maestra de persona trans en centro escolar religioso de Vitoria-Gasteiz	16/04/2017	Escuela infantil de Vitoria-Gasteiz (barrio nuevo)
18/05/2017	Maestra en pueblo con plan de coeducación reciente	19/05/2017	Escuela Infantil municipal de Vitoria-Gasteiz (barrio viejo)
25/05/2017	Maestra de persona trans en escuela de pueblo	27/05/2017	Ikastola de Vitoria-Gasteiz
25/05/2017	Padre de una persona trans	10/06/2016	Escuela Infantil de Vitoria-Gasteiz
01/07/2017	Maestra de escuela pública de Vitoria-Gasteiz (barrio viejo y escuela multicultural)	15/06/2017	Escuela pública de Vitoria-Gasteiz (barrio nuevo)
03/10/2016	Maestra de Ikastola de Vitoria-Gasteiz (barrio viejo y escuela multicultural)		
05/11/2016	Maestra de Ikastola de Vitoria Gasteiz (barrio nuevo)		
04/11/2016	Maestra de Escuela Infantil de Vitoria-Gasteiz (barrio nuevo)		



**Anexo III**

**Tabla II**  
**Sistema categorial**

Categoría	Valoración	
Definición y significado de la Coeducación	Igualdad	
	Diferencia	
	Diversidad	
Planes de Coeducación en el Centro		
Existencia	Si	No
Puesta en marcha (año)		
Cumplimiento	Deficiente	
	Suficiente	
	Bien	
	Notable	
	Sobresaliente	
Dificultades para la implantación y eficiencia de los Planes Coeducativos		
Otras acciones dirigidas a trabajar la Coeducación		
Participantes	Profesorado	
	Alumnado	
	Familia	
	Centro Educativo	
	Berritzegune	
	Instituciones	
Formación de los participantes	Deficiente	
	Suficiente	
	Bien	
	Notable	
	Sobresaliente	
Participación, actitud, compromiso de los	Deficiente	

participantes	Suficiente
	Bien
	Notable
	Sobresaliente
Acción de la Coeducación encaminada a	Lenguaje
	Espacios
	Materiales y recursos didácticos
	Emociones
	Tratamiento hacia niñas y niños
	Imágenes de hombres y mujeres (presencia)
	Imágenes de hombres y mujeres (estereotipos)
	Otros