

LA COEDUCACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES. LA RÚBRICA WUNGU, UN INSTRUMENTO  
DE AUTOEVALUACIÓN INTEGRAL PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

*Coeducation in schools. The Wungu rubric, a comprehensive self-assessment instrument  
for educational transformation*

**Anna Tarrés Vallespi**

[anna.tarres@uab.cat](mailto:anna.tarres@uab.cat)

*Universitat Autònoma  
de Barcelona - España*

**Miquel Àngel Essomba Gelabert**

[miquelangel.essomba@uab.cat](mailto:miquelangel.essomba@uab.cat)

*Universitat Autònoma  
de Barcelona – España*

**Meritxell Argelagués Besson**

[meritxell.argelagues@uab.cat](mailto:meritxell.argelagues@uab.cat)

*Universitat Autònoma  
de Barcelona - España*

*Recibido: 28-02-2024*

*Aceptado: 15-05-2024*

## Resumen

El artículo presenta una rúbrica de autoevaluación de la coeducación en entornos educativos con el objetivo de hacer de la coeducación una realidad tangible. Para su elaboración se ha realizado una investigación-acción en 4 centros educativos en Barcelona y su Área metropolitana a través de procesos de discusión y acción. El resultado principal de la investigación es la rúbrica *Wungu*. La rúbrica responde a cinco retos: contextualizar la coeducación en el marco del proyecto educativo; revisar y repensar los procesos y estructuras internas; impulsar acciones coeducativas que abarquen todos los tiempos y espacios escolares; promover la sensibilización, formación, compromiso y cuidado de los equipos educativos; (re)situar las relaciones con las familias en el epicentro de la estrategia coeducativa.

**Palabras clave:** coeducación, inclusión, interculturalidad, interseccionalidad, autoevaluación.

## Abstract

The article presents a self-assessment rubric for coeducation in educational environments with the aim of making coeducation a tangible reality. For its preparation, action research has been carried out in 4 educational centers in Barcelona and its metropolitan area through discussion and action processes. The main result of the research is the *Wungu* rubric. The rubric responds to five challenges: contextualize coeducation within the framework of the educational project; review and rethink internal processes and structures; promote co-educational actions that cover all school times and spaces; promote awareness, training, commitment and care of educational teams; (re)place relationships with families at the epicenter of the co-educational strategy.

**Keywords:** co-education, inclusion, interculturality, intersectionality, self-assessment.

## 1. Introducción

La investigación-acción comunitaria (IAC) que se presenta, *Wungu. Género y diversidad cultural en la escuela*, la implementa el Equipo de investigación en Diversidad e Inclusión en Sociedades Complejas (ERDISC) de la Universidad Autónoma de Barcelona a petición del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y se encuentra inscrita en el marco del *Pacto de Estado contra la Violencia de Género*. La investigación es una de las respuestas de dicha administración educativa frente a la pervivencia de un marco escolar eminentemente androcéntrico y de una práctica coeducativa existente pero no generalizada, ni mucho menos consolidada ya que, a pesar de las numerosas leyes decretadas a favor de la igualdad entre mujeres, hombres y personas no binarias, la coeducación sigue siendo una asignatura pendiente en el sistema escolar.

En el estudio se parte del reconocimiento que las relaciones de convivencia que deben producirse en los centros escolares están condicionadas por factores de género y cultura. *Wungu*<sup>1</sup> nace para apoyar la construcción de una sociedad más inclusiva, basada en la igualdad de derechos y fundamentada en la convivencia, conforme a las disposiciones del ordenamiento jurídico.

El proyecto se justifica a través de una serie de marcos normativos que establecen el contexto de acción en materia de género y cultura en la escuela, pero sobre los que falta evidencia científica consolidada. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE) tiene entre sus principios rectores la igualdad entre mujeres y hombres e indica que los centros deberán incluir en su proyecto educativo las medidas que desarrollen para favorecer y formar en igualdad, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, las sexualidades y su diversidad, así como la participación activa para hacer realidad la igualdad.

En Cataluña, el artículo 30 de la ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, expone en el primer apartado que “el aprendizaje de la convivencia es un elemento fundamental del proceso educativo y así debe expresarlo el proyecto educativo de cada centro”. Así mismo, el Plan Estratégico de Educación vigente, bajo el título *La escuela de 2030, diez retos para el futuro de la educación*, establece que uno de los retos sea la educación afectiva y sexual de todo el alumnado. Y, en tercer lugar, la ley catalana 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres, en su artículo 21 expone que:

“[...] la Administración educativa, para hacer efectivo el principio de coeducación y fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres que establecen los artículos 2.1.m y 43.1.d de la Ley 12/2009, de 10 julio, de educación, debe incorporar la coeducación a todos los niveles y modalidades del sistema educativo y debe introducirla en la programación educativa y los currículos de todos los niveles, a efectos de favorecer el desarrollo de las personas al margen de los estereotipos y roles en función del

---

<sup>1</sup> Lila en javanés. Nombre escogido por el Equipo de investigación en el marco de la IAC.

sexo, garantizar una orientación académica y profesional libre de sesgos sexistas y androcéntricos y evitar toda discriminación asociada al sexo. Asimismo, debe promover la investigación en materia de coeducación y velar por incluirla en los currículos, los libros de texto y los materiales educativos.” (Ley 17/2015: 79000).

Finalmente, la ley catalana 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos LGTBI y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia, expone en el artículo 12 que:

“3. El principio de coeducación debe incorporarse a los planes de acción tutorial y a los planes y reglamentos de convivencia de los centros educativos.

4. Los contenidos de los materiales escolares, educativos y formativos, en cualquier formato, y el lenguaje que se utilice deben tener en cuenta la diversidad en cuanto a la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género y evitar cualquier tipo de discriminación por este motivo.” (Ibidem: 10).

Ante este panorama, la investigación-acción comunitaria diseñada ha pretendido contribuir a la generación de un instrumento inédito que para, desde una dimensión de investigación, radiografiar el estado de la coeducación en los centros escolares y, desde una dimensión de acción, avanzar hacia la inclusión educativa, mediante una herramienta de autoevaluación que permita identificar por parte de los centros escolares, los mecanismos simbólicos y materiales que siguen obstaculizando el camino hacia la igualdad efectiva y el logro del éxito educativo de todo el alumnado, como primer paso para la transformación de las comunidades educativas.

## **2. Antecedentes y fundamentación teórica**

La desigualdad de género es un fenómeno estructural, transversal y multifactorial que en nuestra sociedad muestra como separadas la esfera productiva y la reproductiva del trabajo y asigna posiciones diferentes a través del sistema sexo-género binario a partir de las diferencias percibidas y asignadas a hombres y mujeres, donde estas últimas son discriminadas (Rousseau, 1984).

Ante ella, una acción educativa fundamentada en la coeducación permite el reconocimiento de las potencialidades e individualidades del alumnado, independientemente de su sexo o género, para potenciar una igualdad real de oportunidades y favorecer la consecución del éxito educativo (Subirats, 2017). Los centros educativos, en tanto que espacios sociales complejos en que el alumnado de diversas etnias, religiones, lenguas y condiciones económicas se encuentran, pueden contribuir a la neutralización de situaciones de discriminación, ya sea por razones de género, de origen social u otras,

mediante la promoción de acciones educativas transformadoras que adopten una perspectiva interseccional.

Coeducar significa educar en la igualdad desde las diferencias, velando por proporcionar al alumnado una experiencia enriquecedora de la diversidad (Bou, Casanovas, Carro y Monsech, 2013). Coeducar implica un proceso intencionado de intervención a través de estrategias para modificar las relaciones de poder ligadas a las limitaciones estereotipadas por género. La acción coeducadora a nivel de aula, pero también a nivel de centro y entorno, es fundamental para prevenir violencias y para reducir conductas de riesgo y relaciones abusivas (Peraza y Carreras, 2011). Por todo ello, coeducar supone apostar por una intervención en clave comunitaria que interpele a todos los agentes educativos de un territorio en el marco de un proyecto compartido.

La coeducación es un proceso vivo y en constante evolución que no se restringe a la transmisión de conocimientos en el marco de una área o asignatura específica, sino que implica un proceso de reflexión para la construcción social común, integrando la diversidad de experiencias y de opiniones, en la revisión y el análisis de los procesos educativos (Peraza y Carreras, 2011).

Dicha coeducación no puede suceder en un contexto de neutralidad cultural, ya que nuestro contexto social se caracteriza precisamente por la diversidad cultural. Por ese motivo se debe apelar a la interseccionalidad cuando se aborde la coeducación, e integrar la educación intercultural de forma simultánea. La educación intercultural se erige como una respuesta pedagógica a la exigencia de preparar a las personas para que puedan desarrollarse en una sociedad diversa y democrática, desde relaciones de confianza y de reconocimiento mutuo, y no sólo de tolerancia, ya que la tolerancia no implica reconocimiento de la diversidad, ni posibilita la construcción compartida basada en el diálogo (Besalú, 2018). La interculturalidad acoge todas las diversidades posibles, incluida la identidad de género y la diversidad de orientación afectiva y sexual. Por lo tanto, sólo es posible comprender el valor de la diversidad desde una mirada amplia que incluya el género y la cultura (Iglesias y Guardiola, 2018).

Tanto la coeducación como la interculturalidad tienen una clara voluntad transformadora a través de la promoción de estrategias para modificar las relaciones de poder, de abuso y las limitaciones fundamentadas en estereotipos. En este sentido, es capital adoptar una óptica que permita comprender al alumnado desde su globalidad, complejidad y dinamismo, para posibilitar su desarrollo integral en condiciones de igualdad (Iglesias, 2014). En el caso de las familias, conjugar la mirada intercultural y coeducativa implica apostar por la comprensión del sistema de creencias y prácticas de los progenitores para rehuir las visiones simplistas y estereotipadas, apostando por procesos que posibiliten un cambio en actitudes y creencias, y no solo la adquisición de conocimientos teóricos (Enguita, 1996).

Como nos recuerda Subirats (2017), sin una mirada crítica, se hace imposible identificar los mecanismos que contribuyen a perpetuar las dinámicas discriminatorias situando la igualdad como un hito inabarcable. Por ello, a pesar de que la escuela mixta no está diseñada para generar y perpetuar

las desigualdades de género, sí que puede contribuir a legitimarlas y reproducirlas (Peraza y Carreras, 2011).

En el centro educativo se imbrican redes complejas entre el alumnado, el equipo docente y directivo, las familias, el personal de administración y servicios, así como otros profesionales, generando interacciones que producen diariamente la cotidianidad y contribuyen a generar un determinado clima que puede favorecer o entorpecer los procesos de transformación y hasta los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la calidad de las relaciones que se establecen no es una cuestión superflua o periférica a los resultados académicos; más bien lo contrario, por lo cual es capital que la escuela resitúe en el epicentro de su proyecto educativo el cuidado de la dimensión relacional (Collet y Tort, 2011). Hacerlo supone apostar, entre otros, por el fomento de la adhesión educativa que posibilita que el alumnado y sus familias se sientan parte de un proyecto compartido, una condición necesaria para avanzar hacia el éxito educativo (Martínez y Albaigés, 2012).

Para profundizar en las dinámicas que se producen en los centros educativos se requiere adoptar una perspectiva de análisis que permita ahondar en la comprensión de los hábitos, las relaciones de poder, el lenguaje, la estructura social, la burocracia, la historia, etc. En este sentido, parece adecuada la metáfora que equipara el centro educativo con un país, que, como tal, cuenta con una cultura y una estructura social propia (Collet, Besalú, Feu y Tort, 2014). Esta aproximación ofrece la oportunidad de trabajo en el ámbito de las relaciones familias y escuela, desde el permitir profundizar en el conocimiento, sobre como los centros educativos producen una determinada cultura práctica que facilita o limita, incluye o excluye la producción de un determinado tipo de vínculos con las familias, evitando, así, reforzar las desigualdades de partida (Consejo Escolar del Estado, 2015).

Una perspectiva que no considere elementos estructurales e institucionales de participación familiar, “de maneras más o menos implícitas, responsabiliza en última instancia a las propias familias del alto o bajo grado de adecuación, adaptación y pertenencia a la cultura escolar y de sus consecuencias” (Collet, Besalú, Feu y Tort, 2014: 9). A pesar de que el término implicación parental se usa de forma genérica, estos autores afirman que nunca se hace desde la neutralidad, porque responde a un modelo de relación entre familias y centro escolar.

Finalmente, se constata la parcialidad del conocimiento al no incluir la perspectiva de género en los procesos de investigación, especialmente al tratar de explicar la participación de los padres - como sujetos masculinos- en la escuela: el papel de la diversidad cultural y el género (Fleischmann y De Haas, 2016), donde se constata, por un lado, que las diferencias étnicas o la diversidad cultural en la participación de las familias se explican por los bajos niveles educativos y las competencias lingüísticas de las minorías étnicas, y no pueden atribuirse a diferencias en la composición y motivación del hogar. Si bien las habilidades, los recursos y la motivación tuvieron éxito al explicar las formas diferenciales de participación de los padres y las madres, estos factores no pudieron explicar las grandes diferencias de género en la participación de los padres y madres, y donde se evidencia también que la participación de las madres y de los padres varía en términos de género,

educación y antecedentes sociales, o nociones de 'institucional' y '*habitus* familiar' (David, Ball, Davies y Reay, 2003).

Todo ello puede comportar incorporar concepciones dominantes y prácticas de atribución, adquisición y justificación del conocimiento que sistemáticamente pongan en desventaja las mujeres; porque se las excluye de la investigación, se les niega autoridad epistémica o se denigran los estilos y maneras del conocimiento femeninos. Por lo tanto, a nuestro entender, se hace necesario promover investigaciones que incorporen la perspectiva de género para lograr un conocimiento más integral y profundo desde el cual, analizar críticamente las desigualdades en términos de género y origen en los centros educativos. Y, si bien es cierto que desde la sociología el estudio de las desigualdades de género se ha abordado de manera extensa, cuando avanzamos hacia un enfoque aplicado y específico en el marco de las relaciones familia-escuela como barrera para conseguir el éxito educativo, parece que la condición de género se diluye.

A partir de dicha base teórica, la investigación-acción realizada estableció dos grandes objetivos: por un lado, y desde una dimensión de investigación, comprender cómo operan las desigualdades de género sobre los procesos de adhesión educativa en un contexto escolar con familias de origen diverso y contribuir así, a cubrir un vacío de conocimiento. En segundo lugar, y desde una dimensión de acción, generar instrumentos inéditos que, desde una perspectiva centrada en la coeducación y la interculturalidad y basada en las evidencias generadas a través de la misma investigación, permitieran avanzar en la superación de las desigualdades del sistema escolar y promover el éxito educativo de todo el alumnado.

Este segundo objetivo es el que abordamos con mayor profundidad en este artículo, fruto de la revisión de herramientas publicadas en los repositorios académicos y de la Administración educativa catalana en su portal específico para la comunidad escolar [xtec.gencat.cat](http://xtec.gencat.cat). Un análisis exhaustivo de lo existente ha puesto en evidencia la escasez de recursos aplicados para promover la autoevaluación en materia coeducativa en los centros escolares desde una perspectiva comunitaria y con mirada intercultural, a pesar de que desde la literatura se señala la importancia de adoptar una perspectiva centrada en la educación comunitaria para avanzar hacia la coeducación (Tomé, 2019).

En este sentido, las herramientas para la autoevaluación en materia de coeducación que han sido revisadas, o bien se centraban únicamente en la dimensión curricular y de organización de centro (Departament d'Educació, 2020), o bien no afrontaban todas las dimensiones que la investigación-acción desarrollada ha hecho aflorar (Cárdenas, Otero y Monreal, 2022), o se han diseñado para ser respondidas de manera individual, sin un trabajo más amplio a nivel de centro, o bien se trata de herramientas de una complejidad considerable o poco específicas (Alberdi, Lezáun y Uribe-Etxebarria, 2020).

### 3. Diseño y metodología

La investigación-acción comunitaria es un método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el apoderamiento (Essomba, Tarrés y Argelagués, 2022). A través de esta metodología, se han promovido espirales de autorreflexión que, de forma cíclica, permiten conocer las circunstancias y cambiarlas.

Las hipótesis concretas que han orientado el diseño y desarrollo de la investigación son las siguientes:

Hipótesis 1: Las desigualdades de género que se producen en el seno de familias pertenecientes a todo tipo de grupos culturales, se manifiestan -entre otros- en procesos de adhesión educativa desiguales desde una perspectiva de género y de origen que dificultan la consecución del éxito educativo del alumnado.

Hipótesis 2: La escuela es un espacio social en el que se proyectan los diferentes modelos de enfoque de género, según las identidades culturales de los miembros de la comunidad educativa.

Hipótesis 3: Existen prácticas (pedagógicas, organizativas, de gobernanza) que pueden contribuir a superar las desigualdades de género existentes en los procesos de adhesión educativa de las familias.

La investigación-acción comunitaria impulsada en el marco del proyecto WUNGU, se ha estructurado en cinco grandes fases:

Fase 0. Generación de las condiciones (octubre 2019 a enero 2020).

Fase 1. Trabajo de campo empírico (enero a marzo 2020).

Fase 2. Análisis de los resultados (abril a diciembre 2020).

Fase 3. Diseño de la rúbrica (enero a marzo 2021).

Fase 4. Validación de la rúbrica (marzo a julio 2021).

Fase 5. Diseminación de la innovación (septiembre 2021 a febrero 2023).

La selección de los centros participantes en la investigación ha sido efectuada por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña a partir de criterios relacionados con los programas de innovación educativa vigentes. En todos los casos, se trata de centros educativos con

un alto porcentaje de población de origen extranjero ubicada en las ciudades de Barcelona y Esplugues de Llobregat, en el área metropolitana de Barcelona.

Durante la fase de generación de las condiciones (Fase 0), se estableció contacto con los equipos directivos de cada uno de los centros seleccionados para presentar el proyecto, explicar la metodología y fundamentar las condiciones de la investigación-acción comunitaria. A partir de dicho diálogo, se fundamentó y asumió la necesidad de contar con una o dos personas del claustro para formar parte del equipo investigador y hacer avanzar la propuesta en cada centro. Estas personas constituyeron, junto con los profesionales del grupo de investigación, el grupo motor del proyecto, una estructura de trabajo transversal que posibilitó una mejor aproximación a la realidad de cada uno de los centros, y permitió afianzar y validar procesos de trabajo desde la propia experiencia y saberes, lo que contribuyó a incrementar la fiabilidad y robustez, tanto de la investigación como de los instrumentos generados durante la fase de acción. Todos los centros contactados durante esta fase accedieron a participar en el proyecto.

Posteriormente, se inició el trabajo de campo (Fase 1), que se basó en la dinamización de 20 grupos de discusión en los que participaron un total de 150 personas de las comunidades educativas de la muestra (direcciones de los centros, profesorado, otras profesionales de los centros educativos, madres, padres y alumnado). Los grupos se construyeron en base a un criterio de homogeneidad en cuanto al rol de los agentes educativos y de heterogeneidad en cuanto a las características socioeconómicas de éstos. La configuración de los grupos se consensuó con las referentes del proyecto de cada uno de los centros escolares.

La Tabla 1 muestra la distribución de los grupos de discusión en los centros participantes.

**Tabla 1. Características de los centros de la muestra**

<b>Nombre del centro</b>	<b>Alumnado</b>	<b>Profesionales</b>	<b>Familias</b>
Centro 1 (instituto-escuela)	Alumnado de secundaria	Profesorado de infantil y primaria Profesorado de secundaria	Familias autóctonas Familias alóctonas
Centro 2 (escuela de primaria)	Alumnado de primaria	Profesorado de infantil Profesorado de primaria	Madres implicadas Padres implicados Familias no implicadas
Centro 3 (escuela de primaria)	Alumnado de primaria	Profesorado de infantil y primaria	Madres Padres
Centro 4 (escuela de primaria)	Alumnado de primaria	Profesorado de infantil Profesorado de primaria	Madres Padres

*Fuente: elaboración propia.*

En coherencia con la metodología de la investigación-acción comunitaria, una vez realizado el análisis de la información y la elaboración del informe de resultados, se realizó una devolución comunitaria de las principales evidencias a las comunidades educativas.



## 4. Resultados

El análisis de los datos (Fase 2) se estructuró en 3 etapas: en primer lugar, se realizó un análisis de contenido; posteriormente, un análisis estructural con el propósito de identificar y comprender las estructuras subyacentes de los datos aportados; y, en tercer lugar, se llevó a cabo un análisis interpretativo contextualizado, con el propósito de profundizar en los argumentos y experiencias de los diferentes agentes educativos.

### 4.1. Los resultados y las dimensiones de la coeducación

En la Tabla 2 se muestran los resultados a partir de los 3 principios epistemológicos de apoyo en la investigación: la dimensión multicontextual, la relacional, y la interseccional. Esta estructura se asume como una estrategia para aproximarse a la realidad desde una perspectiva de la complejidad social. Así, desde la dimensión multicontextual, el análisis se realiza considerando los distintos contextos de aula, fuera aula, escuela y sociedad y los hallazgos se centran en la relación que se establece entre estos sistemas; desde la dimensión relacional, se profundiza en la vinculación que se establece entre los elementos del sistema educativo, a saber, profesorado, familias, alumnado y agentes de la comunidad, más que en los elementos del sistema por sí solos. Finalmente, el principio de interseccionalidad, es entendido como una herramienta de acercamiento a la diversidad desde un enfoque integral y que rehúye la simplificación de la realidad.

**Tabla 2. Principales resultados de la investigación**

Principios epistemológicos	Resultados de la investigación
Multicontextual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje 1. El origen de las desigualdades de género no sólo se encuentra fuera de la escuela.</li> <li>• Aprendizaje 2. Las intervenciones con las familias pueden contribuir a diluir o potenciar las desigualdades por razones de género y de origen.</li> <li>• Aprendizaje 3. La coeducación en los centros educativos es una realidad impregnada de tonos y matices: de la coeducación a las coeducaciones.</li> <li>• Aprendizaje 4. Coeducar fuera del aula: más allá del patio escolar.</li> </ul>
Interseccional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje 5. Por la perspectiva de género, la cultura importa.</li> </ul>
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje 6. El alumnado puede convertirse en un gran aliado en la labor de los centros educativos en materia de coeducación.</li> <li>• Aprendizaje 7. El profesorado se siente solo ante los retos que plantea la coeducación.</li> <li>• Aprendizaje 8. Los caminos de las familias no son unívocos.</li> <li>• Aprendizaje 9. Familias y escuela: crónica de un (des) encuentro.</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia.*

En la Tabla 3, se han identificado las principales dimensiones de la coeducación a partir del análisis realizado, entendidas como aquellos ámbitos clave que deben formar parte del proceso de diagnóstico de la realidad coeducativa de los centros escolares.

**Tabla 3. Dimensiones de la coeducación según los resultados**

<b>Resultados de la investigación</b>	<b>Dimensiones de la coeducación</b>
Aprendizaje 1. El origen de las desigualdades de género no sólo se encuentra fuera de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión cultural</li> <li>• Dimensión identitaria</li> </ul>
Aprendizaje 2. Las intervenciones con las familias pueden contribuir a diluir o potenciar las desigualdades por razones de género y de origen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión comunitaria</li> <li>• Dimensión cultural</li> <li>• Dimensión organizativa</li> </ul>
Aprendizaje 3. La coeducación en los centros educativos es una realidad impregnada de tonos y matices: de la coeducación a las coeducaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión curricular</li> <li>• Dimensión organizativa</li> <li>• Dimensión identitaria</li> </ul>
Aprendizaje 4. Coeducar fuera del aula: más allá del patio escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión curricular</li> <li>• Dimensión organizativa</li> </ul>
Aprendizaje 5. Para la perspectiva de género, la cultura importa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión cultural</li> <li>• Dimensión curricular</li> <li>• Dimensión organizativa</li> <li>• Dimensión identitaria</li> </ul>
Aprendizaje 6. El alumnado puede convertirse en un gran aliado en la labor de los centros educativos en materia de coeducación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión organizativa</li> <li>• Dimensión curricular</li> </ul>
Aprendizaje 7. El profesorado se siente solo ante los retos que plantea la coeducación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión cultural</li> <li>• Dimensión organizativa</li> </ul>
Aprendizaje 8. Los caminos de las familias no son unívocos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión organizativa</li> <li>• Dimensión comunitaria</li> </ul>
Aprendizaje 9. Familias y escuela: crónica de un (des)encuentro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión comunitaria</li> <li>• Dimensión cultural</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia.*

#### **4.2. Diseño y validación del instrumento**

A partir del análisis efectuado en la fase anterior, se procedió al diseño de un instrumento, en forma de rúbrica, para la autoevaluación de la práctica en materia de coeducación en los centros educativos. De acuerdo con las dimensiones identificadas vinculadas a los aprendizajes, la rúbrica se ha estructurado en seis bloques y se compone de un total de 36 ítems:

Bloque 1: Modelo educativo del centro (dimensión identitaria).

Bloque 2: Gestión y organización del centro (dimensión organizativa).

Bloque 3: Contextos de aprendizaje (dimensión curricular).

Bloque 4: Modelo educativo del centro (dimensión identitaria).

Bloque 5: Vínculo con las familias (dimensión comunitaria).

### Bloque 6: Creencias y expectativas del profesorado (dimensión cultural).

Cada ítem, ofrece cuatro opciones posibles de respuesta que se corresponden con cuatro estadios de desarrollo de la coeducación en el centro identificados y observados durante el proceso de investigación-acción comunitaria. A cada estadio de desarrollo identificado le corresponde una puntuación distinta: estadio no iniciado, cero puntos; estadio básico, un punto; estadio intermedio, dos puntos; estadio avanzado, tres puntos.

**Imagen 1. Muestra de la rúbrica de autodiagnóstico sobre coeducación en centros escolares Wungu**

DIMENSIÓN I. MODELO EDUCATIVO DE CENTRO				
Ítem	Estadio			
	No iniciado (0 puntos)	Básico (1 punto)	INTERMEDIO (2 puntos)	Avanzado (3 puntos)
1. Proyecto Educativo de Centro (PEC)	El PEC no menciona el principio de la coeducación en sus rasgos de identidad o principios pedagógicos.	El PEC menciona el principio de la coeducación en sus rasgos de identidad o principios pedagógicos, sin definir los retos o los objetivos a lograr en este ámbito.	El PEC menciona el principio de la coeducación en sus rasgos de identidad o principios pedagógicos, así como los retos o los objetivos a lograr en este ámbito.	El PEC es el resultado de un proceso previo de análisis del contexto del centro y de reflexión colectiva del equipo del centro, que consensua y contextualiza el concepto de "coeducación", así como los retos u objetivos a lograr en este ámbito.
2. Proyecto de Dirección (PdD)	El PdD no menciona la coeducación en su justificación, fundamentación, visión, valores, ni tampoco en los retos a lograr.	El PdD menciona la coeducación en sus principios, valores, misión, etc., pero no establece líneas o estrategias para hacerla efectiva.	El PdD menciona la coeducación en sus principios, valores, misión, etc. y establece líneas o estrategias para hacerla efectiva.	El PdD, es el resultado de un análisis del contexto del centro en materia de coeducación y, consecuentemente, las líneas o estrategias que plantea en esta línea son coherentes a las necesidades del centro.
3. Proyecto Lingüístico (PL)	El PL no menciona el uso del lenguaje no sexista como una estrategia para favorecer la coeducación.	El PL menciona el uso del lenguaje no sexista como una estrategia para favorecer la coeducación, pero no define pautas o estrategias concretas para implementar cambios en el uso del lenguaje.	El PL menciona el uso del lenguaje no sexista como una estrategia para favorecer la coeducación, y define pautas o estrategias concretas para implementar cambios en el uso del lenguaje en los diferentes ámbitos de la vida del centro.	El PL del centro es el resultado de un proceso de reflexión del equipo del centro en cuanto al tratamiento de las lenguas que hay en la escuela desde una perspectiva coeducativa e intercultural y es coherente con la realidad sociolingüística del alumnado y sus familias.

*Fuente: Coeduca't. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Traducción propia.*

El instrumento completo se encuentra disponible en el repositorio institucional del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya<sup>2</sup> y en la página del grupo de investigación ERDISC-UAB en castellano<sup>3</sup>.

Una vez diseñada la rúbrica en base al proceso de investigación efectuado, se procedió a su validación (Fase 4), en dos etapas: en primer lugar, y con el propósito de conocer la validez del contenido, se contó con dos juezas externas, pertenecientes al ámbito académico, expertas en materia de género. Las expertas emitieron valoraciones respecto: la comprensión, la evaluación, la pertinencia y la relevancia de cada ítem; posteriormente, en una segunda etapa, se realizó una prueba piloto en los mismos centros participantes, con el propósito de evaluar la confiabilidad del instrumento. La validación permitió identificar mejoras para garantizar la validez del instrumento en su conjunto.

Las referentes de los centros participantes trabajaron como dinamizadoras en la realización de la prueba piloto a partir del instrumento y una guía con orientaciones para rellenar la rúbrica, los

<sup>2</sup> En su versión catalana en <https://webs.uab.cat/erdisc/wungu-gener-i-diversitat-a-lescola/> [10/05/2024].

<sup>3</sup> En su versión castellana en <https://webs.uab.cat/erdisc/wp-content/uploads/sites/359/2024/02/Instrumento-de-autodiagnosis-sobre-coeducacion-WUNGU.pdf>. En su versión catalana en: <https://webs.uab.cat/erdisc/wungu-gener-i-diversitat-a-lescola/> [10/05/2024].

objetivos de la prueba piloto, un recurso de apoyo para facilitar la interpretación y una pauta de valoración de la misma.

El proceso de autoevaluación piloto fue realizado por los equipos educativos de 3 de los centros implicados, mientras que en un centro se configuró una comisión de coeducación ad-hoc, formada por profesionales, familias y alumnado, que impulsaron la prueba piloto de manera conjunta. Cabe destacar la diversidad de estrategias adoptadas para impulsar la autoevaluación -una diversidad que ha reportado una rica información sobre las posibilidades de impulsar procesos de autodiagnóstico - y el grado de inferencia de las categorías descriptivas propuestas para garantizar la máxima concreción y precisión de los ítems y la capacidad para generar los mismos resultados con independencia de la persona o personas que lo respondan (Martínez Miguélez, 2006).

La Tabla 4 muestra el número de observaciones efectuadas por cada centro en el marco del pilotaje del instrumento.

**Tabla 4. Valoración de los ítems de la rúbrica por parte de los centros educativos piloto**

Centro	Dimensiones de valoración de la rúbrica			
	Nº ítems poco concretos/ precisos	Nº conceptos que no se entienden	Nº de ítems de poco interés/ no procedentes	Nº de ítems a incorporar y que no constan
Centro 1	0	0	0	1
Centro 2	2	1	1	0
Centro 3	1	0	0	0
Centro 4	3	2	0	2

*Fuente: Elaboración propia.*

La validación ha permitido mejorar la solidez de la herramienta y su potencial de replicabilidad en distintos contextos.

Quisiéramos destacar que, más allá de la validación de la rúbrica, el proceso de autoevaluación de la prueba piloto favoreció un espacio de encuentro (en algunos casos inédito) y de cuidado entre profesionales educativos participantes. Este es un aspecto que las referentes de los centros participantes subrayaron y que evidencia el potencial de transformación de la rúbrica, no solamente desde una perspectiva instrumental, sino también simbólica.

La experiencia muestra que cualquier proceso de transformación de la práctica educativa requiere, en primer lugar, establecer un lenguaje común desde el que repensarse individual y colectivamente a fin de generar códigos compartidos que permitan avanzar en una toma de decisiones conjunta. En este sentido, la prueba piloto ilustró la diversidad de significados otorgados al concepto de “coeducación” por parte de los equipos educativos participantes, así como la necesidad de avanzar hacia la generación de significados compartidos para permitir establecer objetivos conjuntos. Por otro lado, la rúbrica propició una ampliación de los imaginarios colectivos entorno a las estrategias para hacer efectiva la coeducación en los centros puesto que, para la inmensa mayoría de las profesionales participantes, la coeducación se relacionaba exclusivamente con cambios a nivel curricular y, en algunos casos, organizativo.

## 5. Conclusiones

Fruto de la puesta en práctica y la validación de la rúbrica, emergen una serie de conclusiones que van más allá de la perspectiva metodológica planteada. Dichas conclusiones las vertebramos a partir de cinco retos respecto a la coeducación que, desde una mirada interseccional, hoy día podemos identificar en los centros escolares.

### **Reto 1. Interiorizar y contextualizar la coeducación en el marco del proyecto educativo del centro**

Los resultados presentados coinciden con Otero, Cárdenas y Monreal (2022) en señalar cómo la interiorización e institucionalización de la coeducación en los centros educativos es un proceso imprescindible para avanzar hacia la equidad educativa. En este sentido, si aceptamos que la coeducación es un proceso que debe sostenerse en el tiempo y que debe adaptarse a las nuevas condiciones y necesidades sociales, es primordial que cada centro escolar o educativo resitúe y recontextualice la coeducación en coherencia con su estructura y cultura para que las intervenciones coeducativas que se promuevan en las aulas sean coherentes entre sí, pero también con el proyecto coeducativo del centro y, sobre todo, no dependan de voluntades individuales sino de una cultura institucional.

Los resultados encontrados en la investigación-acción desarrollada son también consistentes con lo apreciado por Bonal (1997: 43), quien sostiene que:

“[...] la escuela coeducativa no debe limitarse a una intervención anecdótica y atemporal, sino que requiere introducir nuevos contenidos o proporcionar nuevas actividades que replanteen la totalidad de los elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se refiere pues, a las intervenciones desde el plan escolar, en un proceso de análisis y redefinición de los modelos curriculares.”

Para ello, resulta imprescindible contar con documentos que establezcan el marco de acción y que sean el fruto de un consenso entre los y las profesionales del centro. Esta situación, contrasta con los datos aportados por los centros participantes en la validación, y que evidencian que la mayoría de los documentos de los centros educativos no han sido elaborados desde una perspectiva coeducativa. Por consiguiente, no definen estrategias u objetivos a alcanzar a corto, medio o largo plazo en materia coeducativa, ya sea en el marco de la acción tutorial, en el ámbito de la convivencia, o en el ámbito del uso del lenguaje.

## **Reto 2. Revisar y repensar los procesos y estructuras internas en clave coeducativa**

La transformación de los ecosistemas escolares basado en la coeducación y la interculturalidad es un proceso de cocción lenta que requiere de la adopción de un enfoque comunitario (Essomba, Tarrés y Argelagués, 2023). Avanzar hacia una escuela coeducativa requiere revisar y repensar los procesos de planificación estratégica, de sensibilización, difusión y evaluación, así como también las estructuras de relación, coordinación y trabajo existentes. En este ámbito, los datos recabados durante el proceso de validación de la rúbrica ponen de manifiesto que, si bien existe paridad en la composición de los equipos directivos, y que los centros llevan a cabo acciones de sensibilización y de fomento de la participación igualitaria, hay procesos que todavía no se promueven desde una perspectiva coeducativa, tales como la planificación estratégica, la formación del profesorado o la evaluación.

## **Reto 3. Impulsar acciones coeducativas que abarquen todos los tiempos y espacios escolares**

El proceso de validación de la rúbrica, aparte de aumentar la confiabilidad del instrumento, ha permitido constatar que la dimensión curricular se evidencia como aquel ámbito en el que la coeducación está más avanzada o tiene una mayor presencia. Dicha presencia se produce especialmente en el contexto del aula en aspectos como la organización de los espacios o los materiales didácticos. El aula es un espacio de mayor regulación y supervisión en el que las desigualdades de género no se manifiestan con tanta vehemencia como en otros espacios, como el comedor escolar o el recreo. En este sentido, uno de los principales retos de los centros educativos es promover una acción coeducativa transversal que permita dotar de coherencia a las acciones que se promueven en toda la vida de la escuela, con independencia de los espacios y tiempos escolares en los que se desarrollen (Tomé *et al.* 2021).

## **Reto 4. Promover la sensibilización, formación, compromiso y cuidado de los equipos educativos**

Los procesos que se producen en el marco de los centros educativos pueden contribuir a la neutralización de las situaciones de discriminación, ya sea por razones de género, de origen social u otras variables, por lo que los profesionales de los centros educativos se convierten en una de las piezas clave en la construcción de la cultura de género en el centro educativo, en la lucha contra las desigualdades de género y en la transmisión de nuevas experiencias de socialización del alumnado a partir de sus creencias y actitudes (García-Pérez *et al.*, 2011). En este sentido, la autoevaluación personal y profesional, no sólo institucional, resultará fundamental para poder favorecer una actitud proactiva en relación con la mirada coeducativa y favorecer una actitud preventiva en un mundo en el que las discriminaciones de baja o alta intensidad forman parte de la cotidianidad (Casanovas y Canelles, 2021).

Este escenario deseable contrasta con la realidad de los equipos educativos que generalmente se sienten solos a la hora de promover estrategias y/o acciones coeducativas y que, tal y como muestran las evidencias obtenidas, no disponen de espacios desde los cuales reflexionar sobre su sistema de prácticas y de creencias entorno a la coeducación (León Hernandez, Gamito, Martínez Abajo y Vizcarra, 2023). Desde esta soledad, es muy difícil promover acciones coordinadas entre los y las profesionales que sean coherentes con los fundamentos educativos del centro.

### **Reto 5. (Re)Situación las relaciones con las familias en el epicentro de la estrategia coeducativa**

Todos los acontecimientos que suceden en un centro educativo son de naturaleza relacional. El centro se convierte en un espacio en el que se imbrican redes complejas que incluyen diferentes agentes, tales como: el alumnado, el equipo docente y directivo, el personal de administración y servicios, así como otros profesionales que intervienen en el centro. Y, en este sentido, no se puede ignorar el rol educador de las familias y la centralidad que tienen en la socialización coeducativa.

Uno de los momentos de más interés en la dinámica dialógica realizada ha girado en torno a las manifestaciones de apoyo y reconocimiento por parte de núcleos familiares hacia la acción de los centros, también en el empeño por lograr una sociedad más inclusiva para con los miembros femeninos y no binarios por parte de personas pertenecientes a minorías culturales. En este sentido, resulta conveniente incorporar la perspectiva interseccional para no perder de vista otros ejes de opresión o privilegio (Llos, Gavaldà y Caravaca, 2022).

La práctica de la investigación-acción desarrollada ha permitido generar condiciones para la mejora de la práctica coeducativa en los centros participantes, la modificación de estructuras y procesos de trabajo de los equipos educativos, o afianzar la sostenibilidad de los procesos de transformación a medio plazo, por ejemplo, a través de la creación de comisiones de coeducación allá donde no existían estructuras previas de naturaleza similar. En otros casos, se ha iniciado un proceso de trabajo para conectar las prácticas coeducativas al Proyecto Educativo de Centro o hay quien ha iniciado un proceso de reflexión alrededor de la práctica coeducativa implicando al conjunto de agentes de la comunidad educativa, especialmente a las familias.

La clave de la transformación ha sido el trabajar con una metodología de naturaleza participativa y comunitaria – la investigación-acción comunitaria –, que apuesta por la corresponsabilidad y transversalidad a lo largo de todos los procesos. Ahora bien, tal y como hemos mencionado, para emprender cualquier proceso transformador, no solo hay que saber a dónde se quiere llegar, sino también de qué manera se puede hacer efectivo el cambio. En este sentido, la investigación-acción comunitaria desarrollada ha permitido la creación y validación de un recurso de evaluación y orientación para dotar de sentido y estructura a la estrategia coeducativa en un contexto de diversidad.

A modo de finalización, reivindicamos la necesidad de poner un cuidado especial en todos los procesos de trabajo, pero especialmente en aquellos más invisibles, capitales para la sostenibilidad de

los procesos, que se relacionan con la sensibilización –que predispone favorablemente hacia un fin-, la diagnosis y la planificación de los procesos. La rúbrica *Wungu* facilita un medio para dicho fin y es el punto de partida desde el cual iniciar un cambio hacia la transformación de las dinámicas educativas en pro de la coeducación en el siglo XXI.

## BIBLIOGRAFÍA

Alberdi, Amaia; Lezáun, María y Uribe-Etxebarria, Zigor (2020). *Repensar la escuela desde la coeducación*. Vitoria-Gasteiz: Alboan.

Besalú, Xavier (2018): “Propostes per avançar en l’educació intercultural”. Disponible en: <https://acortar.link/KSZGpq> [10/05/2024].

Bonal, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó. Disponible en: <https://acortar.link/JOEhcJ> [10/05/2024].

Bou, Joana; Casanovas, Lúdia; Carro, Sara y Monsech, Neus Andreu (2013): “La coeducació i la gestió de la diversitat a les aules”. Disponible en: <https://bit.ly/3NkRJ79> [10/05/2024].

Cárdenas Rodríguez, María Rocío; Otero Gutiérrez, Gema y Monreal Gimeno, María Carmen (2022). “Instrumentos para el análisis de la Coeducación en los centros educativos”. En: *Revista De Estudios Socioeducativos*. *ReSed*, 1(10), pp. 213-226. Disponible en: <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8655> [10/05/2024].

Casanovas, Lúdia y Canelles, Noemi (2021): “La coeducació: clau per a l’èxit educatiu”. Disponible en: [https://filalagulla.org/wp-content/uploads/2021/09/D28\\_Coeducacio\\_clau\\_dexit.pdf](https://filalagulla.org/wp-content/uploads/2021/09/D28_Coeducacio_clau_dexit.pdf) [10/05/2024].

Collet, Jordi; Besalú, Xavier; Feu, Jordi y Tort, Antoni (2014). “Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado”. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), pp. 7-33. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41287> [10/05/2024].

Collet, Jordi y Tort, Antoni (Coords.) (2011). *Families, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en: <https://bit.ly/3SOUmiw> [10/05/2024].

Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Disponible en: <https://acortar.link/Hu0sHI> [10/05/2024].

David, Miriam E.; Ball, Stephen J.; Davies, Jacky y Reay, Diane (2003). “Gender Issues in Parental Involvement in Student Choices of Higher Education”. En: *Gender and Education*, 15(1), pp. 21-36. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/0954025032000042121> [10/05/2024].



Departament d'Educació (2020). “Programa Coeduca’t. Eina per a la diagnosi inicial. Elements per a la reflexió i l’autoavaluació de centres”, 45(180), pp. 158-174. Disponible en: <https://bit.ly/3gTZrJp> [10/05/2024].

Essomba Gelabert, Miquel Àngel; Tarrés Vallespí, Anna y Argelagués Besson, Meritxell (2023). “La investigació-acció comunitària.” En: *Perfiles Educativos*, 45(180), pp. 158-174. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60918> [10/05/2024].

Fernández-Enguita, Mariano (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Universidad de Granada.

Fleischmann, Fenelle y de Haas, Annabel (2016). “Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands”. En: *The Journal of Educational Research*, 109(5), pp. 554-565. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00220671.2014.994196> [10/05/2024].

García-Pérez, Rafael *et al.* (2011). “El patriarcado no es transparente. Competencias del profesorado para reconocer desigualdad”. En: *Cultura y Educación*, 23(3), pp. 385-397. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011797330298> [10/05/2024].

Iglesias, Edgar (2014). “La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales”. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), p. 182. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197511> [10/05/2024].

Iglesias, Edgar y Guardiola, Josep (2018): “Dispositiu formatiu en interculturalitat per a tècnics LIC. Àmbit I – Interculturalitat”. Disponible en: <https://bit.ly/3sKYPZb> [11/05/2024].

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264) [12/05/2024].

Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-13038> [12/05/2024].

Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos LGTBI y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-11990-consolidado.pdf> [12/05/2024].

Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres. Disponible en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-9676](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-9676) [12/05/2024].

León Hernandez, Irati; Gamito Gómez, Rakel; Martínez Abajo, Judit y Vizcarra Morales, María Teresa (2023). “Situación actual de la coeducación en la escuela”: uso no sexista del lenguaje y materiales didácticos”. En: *Contextos educativos: Revista de educación*, (32), pp. 347-367. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/5614> [13/05/2024].

Llos Casadellà, Berta; Gavaldà Elias, Xènia y Caravaca Hernández, Alejandro (2022). “Experiencias de coeducación en Cataluña: explorando facilitadores y resistencias”. En: *RESED: Revista de estudios socioeducativos*, (X), pp. 149-164. Disponible en: <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8639/9163> [13/05/2024].

Martínez, Màrius y Albaigés, Bernat (Dir.) (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en: <https://bit.ly/3DL0wMq> [12/05/2024].

Martínez Miguélez, Miguel (2006). “Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa”. En: *Paradigma*, 27(2), pp. 7-33. Disponible en: <https://bit.ly/3DKuqjL> [12/05/2024].

Peraza, Cecília y Carreras, Anna (2011). “Coeducar des de l'àmbit local. Una aproximació al concepte de ciutats coeducadores”. Disponible en: <https://bit.ly/3zuuXDY> [12/05/2024].

Rousseau, Jean-Jacques (1984). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Zaragoza: Riopuedras Ediciones.

Subirats, Marina (2017). *Coeducació, aposta per la llibertat*. Barcelona: Octaedro.

Tomé, Amparo (2019). “La educación feminista contra el sexismo educativo y cultural”. En: *Dossier Graó*, (4), pp. 8-14. Barcelona: Graó.

Tomé, Amparo *et al.* (2021). *Cuadernos para la coeducación*. Barcelona: Octaedro.