

BARRERAS PARA EL ABORDAJE DE LA COEDUCACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL Y PRIMARIA

Luz M^a Cordero Beas
zul11@hotmail.es
Universidad de Huelva

Recibido: 24-02-2012

Aceptado: 13-03-2013

Resumen

La educación formal constituye un pilar básico en las perpetuaciones y/o transformaciones del pensamiento. Los Centros escolares son reflejo de la socialización que niños y niñas desarrollan y es el personal docente quien da directrices para dicha socialización. De ahí la importancia de conocer las relaciones de género que se establecen e intervenir para un adecuado desarrollo de las mismas. La investigación realizada pretende poner de manifiesto aquellas barreras que presenta la escuela infantil y primaria a la hora de trabajar en el aula los contenidos coeducativos que enriquecerían la socialización de niños y niñas hacia unas relaciones de igualdad y respeto mutuo.

Palabras clave: barreras, coeducación, profesorado, rasgos sexistas, educación, naturalidad.

Abstract

Formal education is a cornerstone in the perpetuations and/or transformations of the thought. Schools are the reflection of the socialization that children develop and the teaching staff who provides the guidelines for such socialization. Hence the importance of understanding gender relations that are established and providing adequate action to develop them. The purpose of this research is to highlight those barriers presented by the nursery and primary school when it is necessary to enforce in classroom the contents about coeducational socialization of children, in order to enrich a relationship of equality and mutual respect.

Keywords: barriers, coeducation, teaching staff, sexist traits, education, naturalness.

1. Introducción

El género es una construcción social que sirve de modelo en la educación de los niños/as y que les muestra cómo deben ser las mujeres y los hombres.

Alrededor del concepto de género se ha desarrollado toda una cultura que explica y justifica que mujeres y hombres se consideren diferentes y que, por tanto, tengan expectativas, capacidades y proyectos de vida diferentes.

Esta cultura de género es fruto de toda una historia, la ciencia se ha encargado de explicar la supremacía del hombre frente a la mujer. Así, en la época clásica, Aristóteles consideraba que las mujeres eran hombres imperfectos (Laqueur, 1994), en el siglo XIX, con la aparición de la teoría de Darwin, se consideraba a la mujer, junto con otros colectivos, menos evolucionada que el hombre blanco (Laqueur, T. 1994).

Por tanto, la conceptualización del género femenino no es casual o inherente a su sexo, es una construcción social con grandes raíces en el pensamiento de la humanidad y es esa conceptualización la que transmitimos a los/as demás en el desarrollo de la identidad y la que usamos en el desarrollo de la nuestra (Moore, 1999).

Nuestra identidad se va construyendo desde el inicio de nuestra vida hasta la muerte. En el proceso de construcción influyen factores personales y sociales, lo que queremos o creemos ser y lo que el mundo nos dice que somos (Moreno Sánchez, 2010).

Además, debemos tener en cuenta que en la primera infancia, los niños/as no tienen la capacidad para elegir qué asumen como aprendizaje y absorben toda la información de su alrededor sin poder analizarla.

La familia y la escuela siguen siendo los principales agentes de socialización de niños y niñas. Por tanto, resulta obvia la importancia de trabajar el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el ámbito que nos compete, es decir, en la escuela (Carrasco Tristancho *et. al.*, 2008).

A lo largo de la historia de la educación han existido tres modelos básicos de organización escolar en función al concepto de sexo y género (Bonal, 1997):

- Escuela segregada: separación de niños y niñas para ofrecer una educación diferente a cada sexo en función de sus capacidades.
- Escuela mixta: educación en la que conviven ambos sexos pero que no tiene presente el concepto de género para su programación.
- Escuela coeducativa: se tiene presente las diferencias de género para ofrecer las mismas oportunidades y eliminar desigualdades.

En materia de igualdad, la constitución española de 1978 recoge en dos artículos la base para el desarrollo de todas las medidas que, en materia de igualdad entre hombres y mujeres, se ha desarrollado en España. En el capítulo II, sobre los derechos fundamentales y libertades públicas, en su artículo 14 se dice:

“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (*España: 1978:4*).

Se explicita así, la voluntad de eliminar toda actitud política que pueda causar desigualdad.

En el artículo 9.2 se establece que los poderes públicos tienen la obligación de llevar a cabo actuaciones para eliminar las situaciones de desigualdad. A partir de ese momento se ha ido construyendo toda la normativa cuyo objetivo final es conseguir la eliminación de las desigualdades entre hombres y mujeres.

Es ahora entonces el momento, después de 32 años de democracia, de preguntarnos: ¿por qué después de tanto tiempo y esfuerzo persisten las desigualdades entre hombres y mujeres?

La respuesta la podemos encontrar en el pensamiento de la humanidad (Moore, 1999), son tantas las ciencias y creencias que han justificado y promovido esas desigualdades que no es posible eliminarlas con una ley. Es necesario un cambio ideológico, eliminar las barreras de pensamiento que arraigan las desigualdades.

España es un estado democrático que ha luchado y conseguido una igualdad legislativa entre hombres y mujeres, igualdad que es legal pero no real. Para que sea real y efectiva es necesario desarrollar las acciones formativas, crear y articular servicios y sensibilizar a la población.

La escuela, como agente de socialización, no puede más que asumir su responsabilidad con respecto a la igualdad y elaborar estrategias para su adecuado desarrollo. Solo incidiendo en la socialización e ideología transmitida a las futuras generaciones podemos conseguir la igualdad real entre hombres y mujeres (Carrasco Tristancho *et. al.*, 2008).

Cabe entonces preguntarnos: ¿Qué hacer desde la escuela para aportar cambios sustanciales hacia la igualdad efectiva entre hombres y mujeres? (Carrasco Tristancho, 2010; Subirats, 1994).

Es necesario el asesoramiento de los Centros para la elaboración de los planes y estrategias. Para su puesta en marcha, es imprescindible, la concienciación y cambio de actitudes del profesorado a un nivel teórico y práctico (Bonaf, 1997).

Junto a la escuela no podemos olvidar a la familia, eje fundamental en el que los niños/as interiorizan las pautas y roles sexistas. La escuela debe aprovechar la vinculación que

establece con la familia a lo largo de la escolaridad, y en especial en los primeros años, para potenciar la educación en igualdad desde la familia.

Desde el curso 2006/07 la educación en el ámbito no universitario cuenta, en Andalucía, con una figura representativa para el desarrollo de la labor coeducativa, como parte del desarrollo de la Orden de 15 de Mayo de 2006, por la que se regulan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombre y Mujeres en educación. En su artículo 3.1. dispone: “todos los Centros contarán con una coordinadora/or responsable en materia de coeducación, con la finalidad de impulsar la igualdad entre los sexos de su comunidad educativa” (*Junta de Andalucía, 2006:13*). En el artículo 5.1 se concreta que: “el consejo escolar del Centro designará una persona especializada en materia de género, que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres” (*Junta de Andalucía, 2006:13*).

Con lo anteriormente descrito se demuestra que la educación española y en concreto la andaluza ha puesto en marcha vías para desmontar las barreras que se imponen a la igualdad real y efectiva.

Dada la importancia de la educación en los cambios ideológicos y sociales, siendo el profesorado consciente y observando la realidad de la enseñanza en los Centros escolares, nos planteamos estudiar: ¿por que el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación y la coeducación en general no tiene una incidencia real y continua y no se asume en los claustros y en su práctica educativa?. Por tanto, debemos responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuales son las barreras reales que frenan al profesorado ante la escuela coeducativa?
- ¿Dónde debemos incidir para que el profesorado tome conciencia y ponga en marcha verdaderas prácticas coeducativas?

Sobre esta línea educativa se desarrolló mi investigación. Los resultados no pretenden sólo arrojar datos de las barreras detectadas en el Centro Educativo para trabajar la escuela coeducativa, sino que además procura usar esos datos para la elaboración de estrategias de intervención que supongan la eliminación de las barreras detectadas, mejorando así la calidad educativa.

2. Objetivos

- Detectar qué factores, elementos y situaciones frenan a los claustros frente a la coeducación.
- Describir cómo afrontan las escuelas el abordaje del género.
- Elaborar y proponer los cambios necesarios para la realización de una coeducación efectiva.

3. Diseño de la Investigación

3.1. Metodología

Para llevar a cabo la investigación de las barreras ante el abordaje de la coeducación nos servimos del paradigma interpretativo. En el marco de las investigaciones sociales los datos numéricos tienen una limitada utilidad, son las interpretaciones, ideologías y mecanismos de relación las que nos aportan datos verdaderamente significativos. La metodología cualitativa permite conocer y comprender el contexto y a las personas que participan de la investigación. Bajo esta metodología, nos hemos centrado en el análisis de un Centro concreto que imparte las etapas de educación Infantil y Primaria.

En primer lugar, es un examen de un caso particular, un ejemplo del que no nos preocupa su representatividad estadística. Cualquier individuo o unidad estudiada puede acumular sobre sí características comunes unas a otras de su especie, pero al mismo tiempo representar una especificidad concreta, única; o sea es tan probable que sea un caso típico como atípico en relación a cualquier otro. No pretende proporcionar respuestas definitivas y generalizadas a las cuestiones de enseñanza, sino analizar y buscar soluciones a problemas cercanos y concretos.

Cuando hablamos del estudio de casos no se pretende sacar a las personas de su contexto, ni tratar de controlar ese contexto, sino que lo que se pretende es estudiar el desenvolvimiento natural en su vida diaria, en el marco en que se producen las acciones, las relaciones personales.

“Es un método de investigación que permite el estudio holístico y significativo de un acontecimiento o un fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce y donde es difícil establecer los límites entre fenómeno y contexto; y además, requiere la utilización de múltiples fuentes de evidencia” (Ying, 1987; cit. por Marcelo *et al.* 1997:43).

El estudio de casos trata de salvar el abismo que tradicionalmente ha existido entre la teoría y la acción. Trata, asimismo, de estudiar la totalidad de los factores que integran la sociedad y las relaciones que la definen. Su pertinencia está justificada porque para realizar esta evaluación no es suficiente el uso de instrumentos y la aplicación de análisis estadístico, sino que hay que sumergirse en la realidad en la que pretendemos evaluar.

Por último, hay que señalar, que el estudio de casos es un método de investigación cuya finalidad es llegar a conocer y comprender de forma descriptiva, explicativa y exploratoria un fenómeno contextualizado en un espacio y en un tiempo, a través de un caso (en este caso un Centro de educación infantil y primaria).

3.2. Criterios para la selección del caso

Su elección está motivada por una serie de razones que justifican su selección:

- Accesibilidad: El Centro es accesible y presenta una buena disposición para colaborar en el proceso de investigación
 - Normalidad : Es un Centro “tipo”, sin peculiaridades especiales que lo diferencien de otros Centros Educativos andaluces, convirtiéndose de ese modo en una muestra representativa de la realidad escolar:
- El claustro está compuesto por personal con diferentes años de experiencia y por tanto con una variabilidad de edad desde los 26 a los 64 años. Los porcentajes de representación femenina son de un 80% frente a un 20% de representación masculina.
 - El Centro participa de los proyectos de escuela espacio de Paz y Centro TIC desde hace varios años contando con una aceptación positiva y una participación activa del personal docente.
 - La plantilla del Centro es estable, siendo la mayoría del personal definitivo en su puesto y no teniendo grandes variaciones en los cursos.
 - El alumnado que compone las aulas proviene de una barrida de clase media, en la que la mayoría de las familias trabajan ambos progenitores fuera de casa.

3.3. Instrumentos

Para el desarrollo del estudio nos servimos de las entrevistas personales abiertas como instrumento de recogida de datos que permitió interactuar con todo el profesorado indagando en sus percepciones personales y profesionales del ámbito de estudio. Se profundizó sobre la concepción personal frente la coeducación, teorías personales del profesorado frente al binomio sexo- género e identificación de barreras personales e institucionales para el desarrollo de una escuela coeducativa. Dichas entrevistas fueron encaminadas a conocer las concepciones e ideas de toda la comunidad educativa (familia y escuela), para completar la información sobre la realidad del alumnado, y no simplemente sobre un sector como es el profesorado. Debida la importancia que tiene la familia en el desarrollo de los roles de género y su presencia en los Centros Educativos, no podemos obviar la importancia de sus opiniones.

Además de las entrevistas personales se tomaron como referencia para el análisis:

- La observación indirecta de la convivencia en el Centro.
- La elaboración de un diario de campo que recoja las impresiones y reflexión de las prácticas educativas.

3.4. Temporización

El estudio se lleva a cabo después de 5 cursos de la implantación del I Plan de Igualdad entre Hombre y Mujeres en Educación, con lo que los resultados podrán tomarse como referencia para comenzar a trabajar el plan de igualdad del próximo curso.

Se han realizado 28 entrevistas:

- 26 correspondientes al claustro del Centro elegido, 18 de ellas a mujeres con edades comprendidas entre los 28 y 55 años, y 8 a hombres con edades entre 36 y 57 años, , una persona no pudo participar por encontrarse de baja médica cuando se estaba realizando el estudio.
 - 2 a personas representantes de las familias (componentes de AMPA).
- Se llevaron a cabo durante el mes de Marzo, Abril y Mayo.

Las observaciones son fruto de la convivencia diaria en el Centro, de las conversaciones informales entre el profesorado así como de los debates en las reuniones oficiales.

Basándonos en todo ello hemos podido organizar los resultados en las siguientes categorías de barreras ante el abordaje de la coeducación:

- Relaciones escuela- familia.
- Impedimentos observados por el profesorado.
- Impedimentos administrativos.
- Formas y estrategias de abordar la coeducación.
- Signos de sexismo en el profesorado.

4. Resultados de la Investigación

Desarrollaremos aquí los resultados del análisis de la información obtenida a través de los distintos instrumentos utilizados. Expondremos la información en cada una de las categorías de análisis establecidas y nombradas anteriormente.

4.1. Escuela - Familia

En este apartado pretendemos describir el grado de importancia otorgado por el claustro a la colaboración entre familia y escuela. El centro es un organismo bastante cerrado al exterior, los cauces de participación familiar se reducen a tutorías personalizadas y reuniones informativas a las familias, por tanto hemos querido observar si esta participación la consideran

correcta y si influye en el alcance de los objetivos del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

A excepción de una persona, todo/as los demás entrevistados/as coinciden en el poder transformador de la escuela, en las posibilidades de cambio de formas de ver y hacer en la sociedad a través del trabajo del profesorado, pero no se ve posible sin el apoyo y colaboración familiar. Resaltan el hecho de que colaborar va más allá de una comunicación formal mantenida con circulares y tutorías puntuales.

El cuerpo docente acredita que se debe trabajar en conjunto una visión de igualdad que favorezca a los niños y niñas. La razón más mencionada para esta colaboración entre la escuela y familia a favor de la igualdad entre hombres y mujeres es el hecho de diferencias en las ideologías.

El claustro considera que desde la escuela se transmite valores relacionados con la igualdad de sexos pero que se encuentran enfrentados con los valores transmitidos desde la familia que categorizan las funciones sociales en base al sexo.

En lo que respecta al fomento de la igualdad se considera que las ideologías familiares pesan más que lo que se transmite en la escuela. Destacan la importancia de trabajar en conjunto pero identifican una imposibilidad de cambio en las ideologías familiares lo que dificulta el trabajo con las mismas, no consideran que estas valoren la necesidad de transmitir una igualdad de sexos porque en su vida diaria los roles están establecidos por los estereotipos.

“Sí, pero creo que nos costaría mucho trabajo, porque pienso que la familia tiene más peso que nosotros, y entonces pues nosotros aquí podemos intentar hacer, decir, trabajar pero luego en casa creo que es donde realmente debe de estar el cambio y en la mayoría de las veces no está (si trabajáramos en conjunto sería posible) eso sí (y si la escuela trabajara sin la familia sería posible también, nosotros sin la familia no, con familia si, pero por ejemplo la familia sin nosotros) creo que no, en conjunto” (Mujer, maestra, 35 años).

4.2. Barreras identificadas por el Profesorado

Intentaremos dar aquí una visión de aquellos aspectos que el claustro identifica como impedimentos para la realización de actividades de planes y proyectos. El curso escolar se desarrolla a una velocidad indescriptible, los maestros y maestras se ven desbordados/as por las exigencias del currículum, las actividades complementarias, los días especiales, las pruebas puntuales, los documentos a entregar. Todo ello, según el claustro, crea un clima de abstracción en el aula dejando de lado, a veces, el contexto en el que se desarrolla.

Qué opinan sobre el desarrollo de su práctica diaria y cómo se sienten ante el planteamiento de alternativas que no se corresponden literalmente con las propuestas curriculares de los libros es lo que pretendemos presentar.

La falta de tiempo para su realización es la barrera más identificada por el profesorado, los motivos de esta falta de tiempo son diversos:

- Exceso de burocracia.
- Exigencias del curriculum.
- Celebración de días especiales.
- Atención a la diversidad de alumnado.
- No poder interrumpir la dinámica del aula.

Esta falta de tiempo no sólo es identificada en el aula, resaltan que para la realización de actividades es necesaria una adecuada coordinación y el empleo de tiempo personal, para el diseño, preparación y en el caso de ser necesario para una formación específica en el campo, al lo que no siempre se está dispuesto/a o se puede.

Otra de las barreras identificadas, muy relacionada con el tiempo del que dispone el profesorado, es la necesidad de priorizar como nos cuenta la entrevistada:

“Yo creo que se da porque no valora la importancia de la coeducación, que no son, no se, que no tienen mucha conciencia o que, o que lo dejan en un segundo plano, tampoco lo priorizan” (Mujer, maestra, 34 años).

En cada curso se establecen unas prioridades en los contenidos para dar respuesta a las necesidades del alumnado y la coeducación no se beneficia de ella porque se considera que se realiza de una forma natural, no se establece tiempo específico para su trabajo porque se entiende desarrollada en la dinámica del aula. Lo que nos lleva a identificar otra de las barreras, la falta de necesidad, el claustro no revela una inquietud por los contenidos coeducativos porque consideran que están cubiertos en su práctica diaria, se deja ver aquí la invisibilidad que poseen ciertas temáticas para el profesorado, nadie ha negado la importancia que supone la coeducación en la convivencia del aula, pero no se considera que sea necesario el usar un tiempo específico para su trabajo, un entrevistado describe esta situación en base a la simpleza inicial que puede suponer:

“No es falta de importancia, es por ser, en principio, tan sencillo, tan evidente, pensamos que se puede realizar sin esfuerzo y se va diluyendo” (Hombre, maestro, 54 años).

Esto está motivado por el desconocimiento, a la pregunta sobre como definirían la coeducación, el 100% contestó, cada uno/a con sus matices: no tener en cuenta el sexo del alumnado y promover la igualdad de oportunidades.

“La coeducación pues un concepto, o una idea, en la ha haya igualdad entre dos géneros, que sean iguales, que no haya prioridad ni uno ni otro” (Mujer, maestra, 34 años).

Esta definición dista mucho de la definición completa de co educar, radica ahí las creencias del profesorado sobre que los contenidos coeducativos están cubiertos, están cubiertos en función a su definición pues es cierto que coexisten los dos sexos y se ofertan a

ambos las mismas enseñanzas y oportunidades, pero no las aprovechan los dos por igual porque no tienen las mismas herramientas para ello.

La falta de tiempo y de necesidad son las grandes barreras identificadas en el profesorado para abordar la coeducación en las aulas, pero en una menos medida son encontradas muchas otras:

- Miedo a lo desconocido. Describen que no es un aspecto muy conocido, de ahí puede venir la errónea conceptualización de la coeducación y se refieren al miedo no como algo específico de la materia que nos ocupa, sino a la introducción de aspectos nuevos en el currículum.
- Falta de información.
- Necesidad de formación específica. Gran parte del profesorado reconocen a lo largo de la conversación la necesidad de una formación práctica para poder incluir los contenidos coeducativos en el currículum.
- Escasos recursos humanos de apoyo para su realización.
- No remuneración del trabajo categorizado como “extra”. Son varias las personas que consideran que no se valora el trabajo realizado, que no se nos recompensa, como en otros empleos, y que ya que implica un trabajo adicional debería estar pagado así.
- Desgaste personal en el trabajo, que está estrechamente relacionada con la siguiente barrera.
- La edad, que implica una tipología de pensamiento, unas costumbres y un desgaste personal.
- La motivación para realizarlo es en base a la consecución de puntos para el traslado y no a una ideología personal.
- No estar de acuerdo con los valores transmitidos. Lo hemos podido escuchar en varias de las entrevistas:

“Yo te digo eso, que pocas ganas y ya esta (pero si pocas ganas hay, pero que puede haber en ese transfondo puede haber falta de motivación, falta de información) hombre puede ser a lo mejor también haya profesorado que no este de acuerdo con determinadas cosas, que su cabeza no piense igual, que lo que se propongan” (Mujer, maestra, 28 años).

4.3. Barreras de la Administración

La escuela es el reflejo de los planes educativos y las decisiones tomadas por la administración competente. Cada curso oferta la adscripción de los Centros a planes y proyectos de diversa índole y es el claustro quien debe decidir su participación. Por tanto, hemos recogido las impresiones y valoraciones del claustro con respecto al papel que desempeña en la motivación e implicación, en el funcionamiento real de las propuestas que dan

a los colegios y si estos aspectos influyen en la decisión que se toma a la hora de acogerse o no al plan.

También intentamos observar cómo ven el desarrollo del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación desde la perspectiva administrativa, dicho plan no fue voluntario, sino que es de obligado cumplimiento por el claustro, queremos conocer cómo afrontan esa obligatoriedad y que opinan sobre el valor otorgado por la administración.

La opinión más generalizada es que la administración diseña en función de las necesidades detectadas pero sin contar con las realidades de los Centros ni sus posibilidades.

Esta es una de las grandes barreras para su implicación, la falta de representabilidad de los claustros, no consideran esos proyectos como suyos y el hecho de la obligatoriedad del Plan de igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación no parece ser bien recibido y en ocasiones desconocido.

“Aquí ha habido un problema y es que los proyectos no los propone el claustro, vienen de fuera, y eso no motiva” (Hombre, maestro, 54 años).

El profesorado no cree en una implicación real de la administración en los planes y proyectos y con respecto a coeducación no consideran que le den una consideración adecuada. El sentimiento detectado del claustro con respecto a la administración es de desconexión, Centro y administración son dos mundos diferentes que trabajan y afrontan las realidades de maneras muy dispares y no coordinados de manera real. La información es unidireccional, no se observa una retroalimentación.

Además de todo ello, el claustro no se siente motivado a la realización de las propuestas u obligaciones establecidas por la administración y considera que otorga al Centro demasiadas responsabilidades sin dotar de los recursos necesarios (materiales, formativos, personales) y sin recibir por ello nada a cambio.

No es de extrañar que después de esta visión el claustro no se implique, más que en la justa medida, a las propuestas recibidas desde las administraciones educativas.

Como solución a ello proponen una serie de estrategias que motivarían la implicación en los proyectos y por tanto en la coeducación:

- La participación en los mismos debería repercutir en más aspectos que la concesión de puntos para los traslados.
- La formación específica para llevarlos a cabo debería de realizarse en horario laboral y no tener que disponer de tiempo personal para ello.
- Dotar a los Centros de personal cualificado en la materia.
- Remuneración económica específica de la participación.
- Reducir la burocracia asociada a la docencia y a la coordinación de los planes.

4.4. Formas de abordar la Coeducación

La forma de abordar la coeducación en las aulas va estrechamente relacionada con el concepto y valoración que el claustro otorga a dicho aspecto. Las prioridades establecidas entre las obligaciones del profesorado dan una visión clara de la estimación hacia el trabajo coeducativos que se refleja en práctica diaria. Interrelacionando ambos conceptos describiremos las estrategias y temáticas que se trabajan en las aulas del Centro y cómo la ideología personal está implícita en toda la práctica.

La forma de abordar la coeducación es consecuencia directa de la concepción que tengamos de ella, como dijimos anteriormente, el 100% del claustro define la coeducación de la siguiente forma: no tener en cuenta el sexo del alumnado y promover la igualdad de oportunidades.

“Pues simplemente no discriminar, lo mismo son los niños que las niñas, y lo mismo tienen que hacer unos que otros, en cuanto a las tareas educativas por supuestos siempre lo mismo para uno que para otro, la discriminación es mentira, lo que pasa es que a veces que los propios gestos de los críos se manifiestan con distinta manera” (Mujer, maestra, 55 años).

Por correspondencia a ello la escuela coeducativa no debe prestar atención al sexo, pero es llamativo que ante la pregunta si eran necesario la búsqueda y/o aplicación de estrategias coeducativas todo el mundo respondía que sí, aunque a la pregunta de que cambios introducirías para mejorar la igualdad entre hombres y mujeres contestaban que trabajar en la línea que estamos, solo una persona observa necesario una actitud de cambio para afrontar la coeducación de forma efectiva y ese cambio iría encaminado a la forma de considerar ideológicamente la coeducación.

Observamos entonces algunas contradicciones, si la escuela no debe tener en cuenta el sexo, ¿porque buscar estrategias coeducativas?, resalta aquí otra concepción errónea, las estrategias coeducativas son identificadas como igualdad, homogeneidad, mismo acceso a oportunidades, muestra el gran desconocimiento de la verdadera coeducación que pretende respetar las diferencias de los sexos pero sin que estas se traduzcan en desigualdades. Por ejemplo, no observan que haya diferencias entre niños y niñas porque los juegos ya son mixtos, son muchas las referencias que hacen a que algunas niñas ya juegan al fútbol, están juntos y juntas en la clase, usan los mismos materiales y reciben las mismas explicaciones.

Sólo dos personas observan que el Centro preste un trato diferente a niños y a niñas.

Entrevistadora: En este Centro, ¿ Existen diferencias en el trato de niño/a, y de hombres y mujeres?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: ¿ Qué diferencias detectas tu?

Entrevistada: En los disfraces.

Entrevistadora: En los disfraces. Por ejemplo en la actividad del carnaval.

Entrevistada: Por ejemplo, que no se, en disfraces, en como por ejemplo la actividad que yo hice de Hércules, que me han dicho que porque puse de Hércules a una niña (Mujer 28 años).

Entrevistada: Yo creo que en algunas ocasiones si, en los mismos profesores porque son los que están los mismos son lo que están cerrado, entonces también le transmite (Mujer, maestra, 33 años).

No reconocen que haya un trato diferente en la escuela pero si reconocen que existen diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres. Vuelve a aparecer en este momento la figura de la familia, puesto que si la escuela no diferencia, es la familia la que establece los estereotipos y define los roles de niños y niñas.

Una maestra responsabiliza de las diferencias establecidas a los medios de comunicación, especialmente la televisión que observa como una lacra que establece formas de vida. Además de las citadas, familia y televisión, se identifican como razones para la diferencia:

- La genética y/o hormonal, es llamativo que casi la mitad del claustro identifique las diferencias de gustos, actitudes y comportamientos entre niños y niñas como fruto de la genética o procesos hormonales.

“Por supuesto, porque mira hasta de todo tipo, (más o menos por ejemplo, ponme un ejemplo) las físicas están a la vista, la psicológica por ejemplo pues por ejemplo la gran mayoría de las mujeres pues somos más sensibles, tenemos distintos gustos estéticos, tenemos distintas aficiones, en la mayor parte de los casos de los hombres” (Mujer, maestra, 55 años).

- Las vivencias de la infancia.
- Las relaciones sociales.

Cuando se les pregunta por su forma de abordar la coeducación la palabra más usada es la “naturalidad”, dejar hacer, se considera que la vida cotidiana es la mejor forma de afrontar la coeducación, ya que la escuela no establece diferencias entre niños y niñas pues con el simple hecho de respetar sus opciones, sin influir en nada en ellas, es suficiente.

“Pues sería llevar el día a día con ese sitio cometido, yo pienso que no costaría ningún esfuerzo, no decir he estado en la escuela y ahora llevar un trabajo colgado aparte, en el día a día, en el caso de infantil, en el caso de primaria no diferenciando nada, no se, sin darse cuenta nadie, sin que percibe nadie que se esta, sin que el niño perciba nada ni la niña tampoco sería lo más natural ya para delante no se como lo ves tu, sin que nadie perciba nada, a lo mismo, pues tu vas caminando” (Hombre, maestro, 53 años).

Sólo una persona describe intervenciones con el alumnado en la que tiene en cuenta el sexo e incide en sus actividades para eliminar estereotipos.

“Después por ejemplo en la recogida del material yo hago mucho hincapié porque siempre ha sido los niños lo que recogen el material pesado, y hay yo hago mucho hincapié porque los niños no tienen más fuerza que las niñas y menos en esta, ósea, en esta etapa no hay diferencia (no ninguna al contrario a lo mejor hay niñas que en el tercer ciclo son más fuertes que algunos niños

y cuando hay que recoger material pesado siempre es, como tu no digas nada van los niños a por el pesado y las niñas pues recogen los lazos, entonces pues normalmente pongo yo quien recoge el material” (Mujer, maestra, 28 años).

Es curioso observar que esta persona también tenía un concepto erróneo de coeducación, sin embargo, a la hora de abordar sus clases es consciente de las diferencias establecidas por la sociedad e interviene para cambiarla, desarrolla una actitud coeducativa con el alumnado aún sin saberlo.

El resto de profesorado promueve valores como la tolerancia, el respeto, el compañerismo en sus aulas pero sin tener en cuenta el sexo. Todos/as coinciden en la forma de abordar las problemáticas que se desarrollan en el aula a través de:

- Diálogo, verbalizar la situación para poder comprender lo sucedido.
- Reflexión sobre los sentimientos de las personas implicadas y búsqueda de soluciones alternativas al conflicto.

Estos conflictos son abordados en el mismo momento del suceso, a excepción e una persona que no considera oportuno interrumpir la clase y las trabaja en la hora de tutoría, sin importar para los contenidos oficiales para abordar la problemática surgida. Ninguna de las personas entrevistadas identifica situaciones machistas o de desigualdad en sus aulas por parte del alumnado en un primer momento, a medida que vamos dialogando si reconocen, algunas de ellas, comentarios referentes al género, como que las mamás solo limpian o que hay trabajos de hombres, estas temáticas son resueltas con las estrategias descritas con anterioridad.

La falta de estrategias coeducativas en la vida del aula viene promovida por la falta de necesidad para ello. De todas las entrevistas realizadas sólo 2 personas detectan diferencias entre niños y niñas, pero todas ellas las detectan entre hombres y mujeres, la mayoría de ellas referida a las tareas domésticas. El 100% las detecta en la sociedad pero no en el Centro.

4.5. Signos de sexismo en el Profesorado

Los ideales personales y el bagaje cultural sumado a la experiencia propia no pueden desligarse de aquello que se transmite al alumnado. Se muestra de forma explícita en los planes de estudio, en los contenidos que se priorizan y en el tratamiento dado a las temáticas. De forma inconsciente se transmite lo que se ha categorizado como curriculum oculto que, si acaso, tiene más calado que el explícito. A lo largo de las entrevistas realizadas hemos podido observar signos de sexismo en los pensamientos del claustro que condicionan su práctica diaria y se traducen en formas de comportamiento diferentes en función al sexo del alumnado. No son diferencias malintencionadas por parte del profesorado, al contrario, se basan en ellas para, supuestamente, fomentar el desarrollo personal completo. Por tanto estos signos de sexismo son invisibles a las personas que lo manifiestan, no es una discriminación consciente ni voluntaria.

Pero más que en las entrevistas, fue en la observación informal realizada a la vida del Centro, (pasillos, recreo, tutorías, conversaciones) y en el diario de campo donde se pone de manifiesto los marcados estereotipos. Una entrevistada relata un suceso acontecido antes de comenzar esta investigación:

“Bueno que te cuento de los reyes magos por ejemplo (no lo que tu quieras) , no que el Centro quería que los reyes fueran obligatoriamente hombre cuando yo, lo veíamos que era un disfraz y tuvimos que llevarlo a una reunión para votar si estábamos de acuerdo que fueran no mujeres pero tampoco hombre, sino a quien le toque, los padres que se habían apuntado pues por sorteo que les toque tanto a hombre como si le toca a mujer da igual, casualmente después le toco a tres hombres pero ya eso no es el problema, el problema era que no querían que las mujeres entraran dentro de ese sorteo, al final no, al final se entro, pero después de mucho y ha pesar de muchos, también porque se lleva ha, ósea a sorteo no a votación y salio votada al final que las mujeres podían entrar en el sorteo pero hay muchos que no estuvieron de acuerdo, eso por ejemplo, después el día de las tareas, la gincana , de las tareas domesticas que se iba hacer, algunos decían que era una tontería, que eso era una tontería lo de las tareas domesticas, que porque los niños ahora tenían que hacer tareas domesticas” (Mujer, maestra, 28 años).

A lo largo de la convivencia en el Centro, y a través de los datos recogidos en las observaciones, he podido determinar los ideales que impregnan la dinámica educativa, si bien no puedo opinar sobre la práctica directa en el aula, pues no he observado nada dentro de clase, sí que puedo determinar los signos sexistas más evidentes que pasan desapercibidos en la rutina.

El camuflaje otorgado por la naturalidad con la que se trabaja la coeducación, no es más que el cobijo seguro de las prácticas sexistas. El continuo dejar hacer que nos describía el profesorado en las entrevistas se ve reflejado en el día a día en una no intervención ante la reproducción de roles establecidos. Por ejemplo, las maestras de infantil relatan con orgullo que en sus clases se mantiene una actitud no sexista y gran parte de ello es reflejado en el rincón de “la casita”; este rincón se caracteriza por ser, como su nombre indica, una casa en miniatura, allí niños y niñas disponen de utensilios de cocina, cuna, muñecos y muñecas, herramientas, peluquería, maletín de primeros auxilios, etc es un lugar idóneo de observación de estereotipos, pues el alumnado juega a representar los roles que observan de forma inconsciente. El dejar hacer en este caso solo refuerza los roles que separan a hombres y mujeres, pues si bien en tres años juegan de forma indistinta con todos los juguetes a medida que van creciendo, incluso a lo largo del mismo curso de tres años, los niños se van apoderando de las herramientas y las niñas del rol de madre, la cocina es compartida por todos y todas pero no es algo que dura para siempre. A medida que tienen más información del exterior el juego se convierte en un espacio compartido donde los niños juegan a ser hombres y las niñas a ser las mamás. Por tanto, el dejar hacer, dejar elegir libremente, no intervenir, mantiene el orden establecido. Cuando se aprovecha esos momentos para la reflexión, para la propuesta de juegos alternativos donde los roles se van alternando y construyendo de forma no estereotipada, los niños y niñas interiorizan y representan un juego muy diferente.

Pero además podemos observarlo en gran parte de las decisiones tomadas por el profesorado, por ejemplo, en la elección de editorial, es decir, los libros de texto que van a ser utilizados por el alumnado durante el curso escolar, no se tiene en cuenta el tipo de lenguaje que expresa, las imágenes que expone ni los ejemplos que utiliza. El profesorado al completo ha expresado en las entrevistas la necesidad de introducir la coeducación de forma transversal en el currículum, pero si no es un criterio a tener en cuenta en la elección del formato de desarrollo del currículum no es posible. Este no es más que uno de los múltiples ejemplos de cómo el profesorado no observa la coeducación como criterio representativo en la práctica diaria. Esto en parte, es debido a que el dar protagonismo a las niñas, optar por material que las represente, intervenir en el cambio de los roles y gustos que, supuestamente, eligen niños y niñas con total libertad lo identifican con el feminismo, del cual no tienen un concepto positivo y lo dejan patente en las conversaciones y en las entrevistas:

“Digo mira pues te voy a decir una cosa no es por feminismo ni nada porque yo realmente no me considero ni feminista ni nada” (Mujer, maestra, 51 años).

“Feminismo, intentar, es coger, parecerse más a los hombres y los hombres más a las mujeres” (Hombre, maestro, 54 años).

Consideran que el feminismo pretende que las niñas se identifiquen con establecido para los niños y los niños con el perfil de niña, y con ello no están de acuerdo; todo esto nos lleva de nuevo a las conceptualizaciones erróneas basadas en la cultura popular y la falta de formación específica.

Otro de los signos sexistas que se han podido observar se refiere al uso del lenguaje. Se mantuvieron en el Centro amplios debates relativos al tema y en las entrevistas se ha hecho referencia a ello.

“Lo que tu pusiste en el claustro de maestro/a, niño/a, yo creo que, sinceramente te lo digo, creo que son matices secundarios, creo que es más importante los hechos, las maneras o el llevar las cosas, de una forma coeducativo, más que el hecho de la palabra en si, que también se debe cambiar vale, (pero a lo mejor en un segundo plano más importante) por eso te digo que tampoco lo veo yo, por eso te digo que, también te digo que yo soy poco amiga de las palabras en el sentido de que darle importancia a la palabra en el sentido de que tu se la quieras dar” (Mujer , maestra, 43 años).

El uso del lenguaje inclusivo por parte del profesorado ha sido una de las grandes batallas en el Centro durante el curso en el que se llevó a cabo la investigación y eso sólo en el plano formal, es decir, documentos oficiales; el lenguaje oral ni se había planteado la posibilidad de nombrar a más del 50% del claustro. Cuando se argumentó bajo la perspectiva de la legislación (son múltiples las leyes y órdenes que regulan la obligatoriedad del Centro a usar lenguaje no sexista en la documentación y cartelería) las personas implicadas desconocían su existencia y sólo fue entonces cuando se empezó a eliminar ciertos rasgos sexistas de la documentación que se elabora nueva.

5. Conclusiones

Tanto las relaciones de género como la dinámica organizativa están íntimamente relacionadas al logro y al sostenimiento del poder. La capacidad de influir y controlar los recursos humanos y materiales se da en un contexto social y relacional donde el poder y la subordinación son inseparables. Esta alianza se produce en las organizaciones profesionales y en las relaciones de los sexos, en la sociedad y en la familia. Casi siempre, en estos contextos, la mujer está subordinada! (Nicolson, 1997).

Quiero finalizar este artículo aportando una visión completa de los orígenes epistemológicos de este trabajo hasta llegar a la reflexión final que nos surgieron los hallazgos obtenidos. La primera convicción que me impulsó a iniciarlo fue que no hay nada neutro en la estructura, el funcionamiento y la cultura de las organizaciones. La cultura androcéntrica en las escuelas las envenena y las convierte en un “contexto tóxico”.

Como profesional de la enseñanza, de todas las motivaciones que me llevaron al desarrollo del presente estudio, la de mayor peso era ver que curso tras curso la perspectiva coeducativa “pasaba” como el viento, sin ninguna representabilidad por las programaciones de aula.

En el colegio en que realizaba la investigación, la coordinadora de coeducación y responsable de difundir y promover inquietudes del claustro, proponía actividades para los diferentes días representativos de acontecimientos relacionados con las mujeres y la igualdad de derechos, facilitaba bibliografía para complementar su práctica diaria y promover su reflexión personal, buscaba recursos didácticos que se ponían al servicio de todo el profesorado.

Sin embargo, se observaba que, cuando llegaba la primera actividad importante en el curso académico iniciado (normalmente la conmemoración del 25 de noviembre) y recordaba lo acordado a comienzos del curso en el Plan Anual del Centro, recogido como documento oficial, el personal respondía con una apariencia de completa ignorancia de lo que se estaba citando y así, en los diferentes momentos críticos del curso¹, que se pretendían utilizar para potenciar de forma didáctica los contenidos coeducativos, quedaban disueltos con una intervención didáctica superficial en actividades puntuales que el alumnado realizaba en el “tiempo libre” que les quedaba en el aula.

Me refiero a estos hechos porque no se considera ésta la forma adecuada de abordar los contenidos. Si a los docentes se les pide que desarrollen contenidos de matemáticas, lengua inglés, música... u otros, con la metodología descrita manifestaría un rechazo absoluto y argumentaría la imposibilidad de que los contenidos fueran asimilados de forma adecuada con dicho desarrollo.

¹ 25 de noviembre, navidades, 30 de enero día de la paz, día de San Valentín, 8 de marzo, actuaciones de final de curso.

Por eso surge entonces una pregunta: ¿por qué esta metodología no es válida para las asignaturas instrumentales y sí para otros conocimientos vitales en el desarrollo de las niñas y niños, como son las cuestiones que se abordan en la coeducación?

A lo largo del estudio se ha podido comprender la situación y dar respuesta a la pregunta anterior. Se considera que la no intervención es la opción más correcta porque esta respeta las diferencias y libertades individuales que es uno de los grandes fines de la educación. Este respeto a las diferencias y libertades sirve de excusa para un tratamiento secundario e irrelevante.

La intervención para la eliminación de desigualdades supone una previa identificación de las mismas, y si bien a las edades se trabajan en la escuela no están demasiado acusadas², si pueden ser, y seguro que serán, más agudas en la adolescencia y la edad adulta.

Esta invisibilidad de las desigualdades, amparada en la concepción de que la educación es igual para todos y todas, se manifiesta en su punto máximo cuando se intenta trabajar la violencia de género en el ámbito escolar. Se considera un tema demasiado controvertido para las edades y que no es necesario trabajarlo hasta la secundaria obligatoria y siempre en el caso de observar comportamientos violentos. No existe una visión preventiva, el perfil del maltratador se va construyendo desde pequeños donde se realiza una socialización basada en la violencia.

Ayudar a chicos y chicas a relacionarse de forma respetuosa y afectiva, proporcionando herramientas para un adecuado autoconcepto personal, enseñarles a observar la realidad de un modo crítico y a intervenir en ella de forma productiva son objetivos de la educación. No sólo se enseña a leer, cálculo o geografía, sumado a la cultura está enseñarles a ser ciudadanos y ciudadanas y a ejercer como tal.

Las ideas previas en cuanto al problema estudiado acerca del claustro han ido evolucionando a lo largo de todo el proceso de recopilación de datos. En los inicios se planteaba como hipótesis del estudio una serie de barreras personales; sumadas a las organizativas (tiempo, recursos, burocracia). Se identificaba básicamente las ideológicas, un pensamiento machista que impregnaba la práctica docente. Es cierto que esto está presente, pero más allá de los propios pensamientos e ideologías he podido observar la tranquilidad del personal con respecto a coeducación por pensar que se estaba atendiendo correctamente. A lo largo de todas las entrevistas se ha transmitido un gran interés por parte del profesorado hacia el proceso de aprendizaje y desarrollo personal del alumnado.

El claustro está a gusto con la labor realizada y se preocupa por ofrecer las mejores posibilidades de aprendizaje a su clase, el hecho de no implicarse en la coeducación es motivado por el desconocimiento que manifiestan con respecto a la temática y a los cambios enriquecedores que puede suponer para los niños y niñas. Si se trabajara la detección de estereotipos e identificación y reflexión sobre comportamientos sexistas, las prácticas en el aula cambiarían de forma automática.

² No son muy acusadas pero en algunos casos podemos observar comportamientos machistas en niños y niñas desde los 3 años).

Todo ello pasaría por un proceso de formación adecuado donde se erradicarían las concepciones erróneas y se dotara al profesorado de herramientas útiles para analizar la realidad que envuelve a su alumnado, se eliminaría así el miedo a lo desconocido que han manifestado como una de las barreras.

Si bien esto no podría extenderse a todo el claustro, visto que la edad es un condicionante a la hora de abordar la coeducación, si considero que un porcentaje bastante alto podría beneficiarse. Sería de suma importancia que las personas representantes de puestos de responsabilidad en el Centro (equipo directivo, equipo técnico de coordinación pedagógica) fueran promotoras de dicho proceso, pues así se podría impregnar en la filosofía de trabajo del Centro y sería más fácil contar con el apoyo del resto del personal docente.

El cambio es tan asequible e incluso se puede decir, hasta fácil, que a veces los claustros no se paran a pensar los impedimentos personales que puede llegar a tener. Pero, los/as docentes no pueden refugiarse en un malestar laboral³ para no mirar la necesidad de cambio que afecta a la educación.

En este estudio se pone de manifiesto que todo el claustro observa que es necesario un cambio, aunque no sea en la perspectiva coeducativa, los índices de fracaso escolar y abandono escolar y la falta de colaboración familiar en los Centros, sin indicadores de que algo falla. Sociedad y escuela parecen ir por caminos muy diferentes y se debe poner de acuerdo.

La investigación se diseñó para dar respuesta a la pregunta ¿que frena a los claustros en el abordaje de la coeducación?, después de todo el proceso de recopilación de datos y el análisis de los mismos no queda más que llegar a una conclusión: la barrera que presentan los claustros ante la coeducación son ellos y ellas mismas; y el derrotismo manifestado ante la imposibilidad de ofrecer cambios debido a la influencia de las familias hace pensar que no es más que un escondite para no afrontar responsabilidades.

La escuela acusa a la sociedad de volcar en ella responsabilidades que no son de su competencia, como por ejemplo, la educación en valores, pero lo cierto es que sin que la sociedad nos otorgue esa responsabilidad, desde las aulas siempre se ha educado en valores, con la sola presencia y convivencia del grupo se desarrollan una serie de valores sean positivos o negativos para la sociedad.

La estructura familiar y social ha cambiado a un ritmo diferente al cambio de la escuela, que ha introducido y sigue introduciendo cambios a un ritmo más pausado de lo necesario, la escuela no se puede escudar en las familias para no asumir la coeducación de forma acertada.

Sí es cierto que las familias transmiten estereotipos sexistas y manifiestan un trato diferente a las niñas y niños, pero no por ello se debe abandonar, al contrario, debe ser un campo más de trabajo. Si escuela y familia no están en la misma sintonía, se deben trabajar,

³ Hay un gran sentimiento de frustración debido a la falta de reconocimiento social y los estereotipos que se vinculan a ser maestro y maestra.

por el bien de los niños y niñas, en busca de pautas de actuación que favorezcan la igualdad, y si es necesario, ese trabajo ha de comenzarse por el cambio de actitud familiar.

Hay otro de los aspectos, y es la falta de tiempo. Es una gran dificultad a la hora de afrontar la coeducación, sacar tiempo en la vida del aula para la realización de actividades diferentes. Es una tarea casi imposible, pero esto se debe también a la descoordinación de las actividades coeducativas con la vida del aula. Si éstas estuvieran integradas en la rutina diaria no sería necesario destinar tiempo extra, por lo que los contenidos oficiales no se verían afectados. Para llegar a ello es necesario un proceso de análisis y cambio de la rutina establecida.

Tal y como nos describía Xabier Bonal (1997), el primer paso es el análisis y sensibilización, detectar momentos a erradicar y momentos que podemos potenciar, una vez iniciado el proceso cada vez es más fácil y se observa de formas más rápida.

Ese proceso de debe percibir como una vivencia para enriquecer la práctica diaria e introducir, esta vez si, de forma natural, la visión coeducativa de la enseñanza. Muchas veces es un proceso que se inicia sin intención, muestra de ello es el comentario realizado por una maestra, que en las entrevistas defendía que en su aula se mantenía una rutina coeducativa, y después de la lectura de un libro, un cuento de princesas, observó que en la contraportada había una pequeña dedicatoria que decía más o menos así: este cuento gustará especialmente a las niñas porque relata una bonita historia de princesas que son salvadas⁴.

Ella se paró a reflexionar cual era el mensaje que estaba transmitiendo a las niñas y los niños de su clase. Hasta el momento no se había detenido a pensar nunca en la posibilidad de que un inocente cuento, muy normal en las actividades de infantil, pudiera transmitir estereotipos. Fue consciente de la necesidad de seleccionar los textos no sólo teniendo en cuenta la edad, sino también que decía a cada sexo. Se había iniciado un proceso de sensibilización que la llevará, o eso espero, a poco a poco visibilizar elementos discriminatorios en el aula y a buscar formas de eliminarlos.

Así pues, también se concluye que la falta de formación y convencimientos, así como la visión de no necesidad, fueron las principales causas que han conducido a 7 ineficaces años, en los que no se han logrado los objetivos previstos, relegando, en muchos casos, la coeducación a simples efemérides

Como decíamos anteriormente, integrar la coeducación en la vida del aula es un proceso lento, porque a medida que se van identificando signos sexistas en la práctica del aula, nos vamos haciendo más sensibles a esos signos y se pueden detectar más. Es el comienzo de ver una realidad alternativa, que antes estaba ahí, pero que nunca habíamos mirado.

⁴ No es una transcripción exacta, este comentario no fue realizado en las entrevistas sino en una conversación informal.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonal, Xavier. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Carrasco Trisancho, Rosario (2010): *Propuesta de intervención en materia de coeducación y prevención de la violencia de género*. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer.
- Carrasco Trisancho, Rosario *et al.* (2008): *La coeducación, una propuesta contra la violencia sexista y la violencia escolar*. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer.
- España (1978): *Constitución Española*, [en línea] Disponible en: http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/c78/cons_espa.pdf [12/12/2012]
- Junta de Andalucía (2006): “Orden de 15 de Mayo de 2006, por la que se regulan las actuaciones y medidas establecidas en el I plan de igualdad entre hombre y mujeres en educación”, [en línea] Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/99/d4.pdf> [12/12/2012]
- Laqueur, Thomas. (1994): *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Marcelo, Carlos *et al.* (1997): “El proyecto docente. Una Ocasión para Aprender”. En: Florentino Blazquez *et al.* (coord.): *Materiales para la enseñanza universitaria*. Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, pp. 11-88.
- Moore, Henrietta L. (1999): *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.
- Moreno Sánchez, Emilia. (2010): *Orientaciones para una educación no sexista*. Oviedo: Septem.
- Subirats Martori, Marina. (1994): “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. En: *Revista iberoamericana de Educación*, septiembre-diciembre, nº 6, pp. 49-78.