

## **Trabajo Fin de Máster**

*Máster universitario en Estudios de Género  
y Políticas de Igualdad*

# **La coeducación en un centro escolar de Educación Infantil y Primaria: un estudio de caso**

**Alumna: Noemi Pérez Herrera**

**Tutora: Esperanza Ceballos Vacas**

Curso académico 2019-2020

Convocatoria: junio

## Resumen

La coeducación ha sido un tema de especial relevancia en la investigación educativa de las últimas décadas. En esa misma línea de interés, esta investigación tiene como objetivo profundizar en el análisis de las percepciones y prácticas coeducativas en un centro escolar de Educación Infantil y Primaria de Tenerife. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de caso único, planteado desde un enfoque metodológico cualitativo, empleando como técnica principal de recogida de datos la entrevista semiestructurada y, como complementaria, el análisis de algunos documentos clave. Las personas que han ejercido de informantes clave representan a la comunidad educativa del centro escolar: cinco docentes, la directora del centro, dos madres pertenecientes al AMPA y una alumna y un alumno de 6º curso de Educación Primaria. Los resultados indican que, en general, la comunidad educativa tiene un nivel bajo de conocimientos coeducativos y carece de formación al respecto. Así mismo, la mayoría atribuye el origen de las actitudes sexistas del alumnado al aprendizaje en las familias. La mayor parte del profesorado no conoce los recursos y proyectos para el desarrollo de la igualdad de género y tampoco es capaz de detectar conductas sexistas en el currículum oculto. Así mismo, la mayoría rechaza definirse como feminista, ya que identifica esta ideología con la defensa de la superioridad de la mujer frente al hombre. No obstante, es a destacar que, una minoría del profesorado tiene formación en igualdad y una consciencia claramente coeducativa y feminista, y además la alumna manifiesta consciencia de desigualdad respecto a algunos aspectos que le afectan. Por otro lado, apenas se ha constatado la presencia de perfiles bloqueadores hacia la coeducación, por lo que se considera a la formación coeducativa como una oportunidad clave para la transformación ideológica y el cambio hacia la escuela coeducativa.

**Palabras clave:** coeducación, igualdad de género, currículum oficial, currículum oculto, formación inicial, formación permanente.

## Abstract

Coeducation has been a particularly relevant topic in educational research in recent decades. In the same line of interest, this research aims to deepen into the analysis of the perceptions and coeducational practices in a school of Infant and Primary Education in

Tenerife. A single case study has been carried out, from a qualitative methodological approach, using as a main data collection technique semi-structured interviews and, as a complement, the analysis of some key documents. The persons who have acted as key informants represent the educational community of the school centre: five teachers, school principal, two mothers belonging to the AMPA and two students in the 6th year of Primary Education. The results indicate that, in general, the educational community has a low level of co-educational knowledge and lacks training in this regard. Likewise, the majority attributes the origin of students' sexist attitudes to family learning. Most teachers are not aware of the resources and projects for the development of gender equality, nor are they able to detect sexist behaviour in the hidden curriculum. Likewise, the majority refuse to define themselves as feminists, since they identify this ideology with defending the superiority of women over men. Nevertheless, it is worth noting that a minority of teachers have been trained in equality and have a clearly co-educational and feminist conscience, and that students are also aware of inequality in some aspects that affect them. On the other hand, the presence of blocking profiles towards coeducation has hardly been noticed, so coeducational training is considered a key opportunity for ideological transformation and change towards the coeducational school.

**Key words:** coeducation, gender equality, official curriculum, hidden curriculum, university curriculum, professional development.

## Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	3
2. 1. Hacia la coeducación: un repaso sobre la evolución histórica del concepto. ....	3
2.2. Prácticas coeducativas en la escuela. El currículum oficial y el oculto.....	7
2.3. Percepción del profesorado sobre igualdad de género y formación en educación para la igualdad.....	12
2.4. Desarrollo de la coeducación en Canarias. ....	15
3. Elección del método de análisis: el estudio de caso .....	22
3.1. Construcción del caso .....	23
3.1.1. Elección del centro, características del mismo y negociación para la realización del estudio.....	25
3.1.2 Fases del proceso de recogida de análisis de los datos. ....	27
4. Análisis de resultados y discusión .....	32
4.1. Percepciones, creencias y conocimientos sobre coeducación.....	32
4.2. Socialización de género y escuela.....	34
4.3. Red Canaria de Escuelas para la Igualdad .....	37
4.4. Proyectos coeducativos en el centro .....	38
4.5. Currículum: roles y estereotipos de género .....	41
4.6. Feminismo en la escuela .....	47
5. Conclusiones.....	50
6. Bibliografía.....	58
7. Anexos.....	65

## 1. Introducción

La idea de que la igualdad entre mujeres y hombres es un logro prácticamente ya alcanzado está muy extendida. Y si bien es cierto que, al amparo de los marcos legales, se ha desarrollado una intensa labor en materia de igualdad, también lo es que se siguen observando indicadores de la persistencia de desigualdad: escasa presencia femenina en los puestos de decisión y poder, violencia de género, reparto desequilibrado de las tareas de cuidados y el hogar, escasa representación femenina en la cultura, las ciencias y las letras, etc.

El sistema educativo no es inmune a esta desigualdad. A pesar de ello, entre sus profesionales abunda la ilusión de que la escuela ha conseguido plenamente la igualdad de género. Esta creencia se basa en el convencimiento de que la escuela otorga las mismas condiciones de trato a las niñas y a los niños y que les provee de las mismas oportunidades. Sin embargo, las evidencias indican la continuidad, en general, de un modelo hegemónico patriarcal en la transmisión de conceptos, normas y valores que legitiman las relaciones de poder y desigualdad entre los géneros. La coeducación se va abriendo paso a través de este engañoso espejismo de igualdad, cuestionando planteamientos tradicionales, revelando los sesgos androcéntricos del currículum oculto, y luchando por un modelo educativo que abogue por el desarrollo integral de las personas, independientemente de su género.

Por todo ello, como profesional de la educación, mi interés es contribuir a la igualdad entre hombres y mujeres desde el sistema educativo, dando cuenta de las oportunidades existentes y de los retos aún pendientes. Para iniciar este camino en este trabajo se pretende profundizar en la realidad de un centro educativo y analizar las percepciones de sus protagonistas, así como sus prácticas coeducativas. La metodología de investigación adoptada para este acercamiento ha sido la del estudio de caso. En concreto, el caso de un centro escolar de Educación Infantil y Primaria de Santa Cruz de Tenerife. Esta decisión metodológica ha permitido aproximarse a las personas que componen la comunidad educativa del centro (profesorado, familias y alumnado), comprender su subjetividad y plantear un “diagnóstico coeducativo” del centro. Aunque los resultados obtenidos en un estudio de caso no pueden ser generalizados por su singularidad, la finalidad última de este estudio es ofrecer un marco de referencia para

entender las resistencias al cambio coeducativo y propiciar modelos de igualdad en este y otros contextos similares.

## 2. Marco teórico

### 2. 1. Hacia la coeducación: un repaso sobre la evolución histórica del concepto.

En la actualidad se entiende la coeducación como un modelo educativo que tiene por objeto el desarrollo integral de las personas, sin coartar sus capacidades individuales, independientemente de su sexo (Ferreiro Díaz, 2017). Supone eliminar estereotipos o ideas preconcebidas sobre las características que deben tener las niñas y los niños. En consecuencia, se entiende por escuela coeducativa aquella en la que se elimina todo tipo de desigualdades por razón de sexo, en la que el alumnado desarrolla libremente su personalidad en un clima de igualdad real basado en la aceptación del pluralismo, la diversidad y la diferencia (Sánchez Lucas y Escadell Bermúdez, 2012). Su objetivo es formar personas dialogantes para la prevención de la violencia, educando “en el respeto y la tolerancia, en igualdad de condiciones, de trato y de oportunidades” (Instituto Andaluz de la mujer, 2020).

La construcción del género comprende una serie de rasgos, creencias y actitudes interrelacionadas con el sexo biológico. Este preexiste a la persona y la moldea, limitando sus posibilidades de desarrollo y forzándola a adaptarse a patrones que pueden no corresponder con sus capacidades y deseos. Como toda construcción social, el género designa conceptos complejos sometidos a relaciones de poder, en las que aparentemente solo tienen género las mujeres, pues el modelo de lo humano es el masculino (Subirats Martori y Tomé González, 2010). Coeducar no ha significado siempre lo mismo. Desde su aparición hasta el momento, ha ido evolucionando conforme la sociedad ha ido progresando. Su evolución está relacionada con el concepto dominante sobre la forma adecuada de educar a las mujeres en cada época. Por ello es imperativo hacer un breve recorrido histórico y así comprender los diferentes patrones socialmente aceptados en relación con la educación femenina (Guerrero Puerta, 2017).

Las bases del actual sistema educativo comienzan a construirse en Europa a mediados del siglo XVIII. La educación entonces se concibe como propiedad exclusiva de los varones, dado que se considera que las mujeres no deben estudiar porque ello las distrae de su función principal: la de ser esposas y madres. Históricamente la educación ha desempeñado un papel específico en la configuración del rol social de las mujeres,

puesto que las pautas ideológicas y culturales han estado presentes en su proceso educativo (González Pérez, 2004).

A lo largo del siglo XIX se empieza a defender la necesidad de instruir a las mujeres, independientemente de su clase social, apostando por un modelo escolar segregado en función del sexo. Pese a ello, se avanza muy lentamente en la escolarización y alfabetización de las mujeres, la formación de maestras para su instrucción y el derecho femenino a cursar estudios superiores (García Perales, 2012). En España la Ley de Instrucción Pública de 1857 reconoce por primera vez el derecho de las mujeres a recibir instrucción primaria, a la vez que considera importante instruir pedagógicamente a las maestras. No obstante, si bien se reconoce la importancia de la educación femenina, se precisa que esta será inferior a la masculina y estará orientada a consolidar su formación en las funciones de madre y esposa. Se consolida así la división sexual del trabajo (González Pérez, 2004).

Ya a comienzos del siglo XX, se plantea la necesidad de que las mujeres reciban una educación escolar similar a la que reciben los hombres, educándose en los mismos centros escolares. En España la escuela mixta despierta una encendida oposición debido a su vinculación con el catolicismo, por lo que los maestros educan a los niños y las maestras a las niñas “pues por razones de orden moral no conviene mezclar ambos sexos” (González Pérez, 2004, p. 99). Las primeras defensas en pro de la escuela mixta y la coeducación aparecen con el pensamiento racionalista e igualitario, que considera “que la igualdad de los individuos comporta, a su vez, la igualdad de hombres y mujeres en educación” (Benedí Sancho, 2012, p. 323).

La corriente de la Escuela Nueva propone la coeducación de ambos sexos como un elemento significativo en su proyecto de una sociedad democrática e igualitaria (Benedí Sancho, 2012). Las argumentaciones a favor de la educación conjunta están vinculadas a la visión de un nuevo rol para la mujer. Emilia Pardo Bazán plantea en el Congreso Pedagógico de 1892 la coeducación a todos los niveles, con el objetivo de eliminar la división de roles por razón de sexo. Dicha propuesta no es aceptada, pero sienta las bases para que el debate siga su cauce a lo largo de las siguientes décadas (López Pereda, 2015). La postura defendida por Pardo Bazán apoya la experiencia educativa que lleva a cabo la Institución Libre de Enseñanza (1876-1938), cuyos



principios pedagógicos se basan en la convivencia natural de los sexos en la familia y la sociedad (Benedí Sancho, 2012).

Partiendo de anteriores experiencias de escuelas racionalistas y laicas, la experiencia coeducativa más difundida la constituye la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia (1901-1906). En su proyecto pedagógico destaca la importancia de una educación idéntica para ambos sexos, basada en la idea de una sociedad igualitaria. Sin embargo, más que modificar los roles de género, el pensamiento pedagógico de esta escuela pretende educar a la mujer desde la infancia bajo los principios racionalistas, para que después eduque a sus hijos en la idea del progreso. Su visión no se aparta realmente del rol asignado por la sociedad: educar a los hijos y transmitir una ideología determinada (González Pérez, 2004). En la misma línea, el movimiento de la Escuela Nueva lleva a cabo algunas experiencias coeducativas en la región de Cataluña (García Perales, 2012).

Ambas escuelas, junto a las experiencias coeducativas de la Institución Libre de Enseñanza, son un antecedente para la organización del sistema escolar en la II República. Este periodo trae consigo leyes que impulsan una mayor igualdad entre mujeres y hombres en el sistema educativo. Sus principios pedagógicos consolidan una enseñanza estatal, obligatoria, mixta y gratuita. De este modo, los institutos de segunda enseñanza femeninos, creados en 1929, se convierten en mixtos y se establece la coeducación en las Escuelas Normales. No se produce en este periodo el esperado decreto sobre coeducación en la enseñanza primaria, medida que tuvo que esperar a la Orden del 9 de septiembre de 1937 (Ballarín Domingo, 2018). A pesar de todo, esta orden no impide que se sigan manteniendo diferencias en el currículum en función del género, puesto que los planes de estudios, publicados con anterioridad, incluyen las “labores propias del sexo femenino”. Cabe aclarar entonces que la coeducación en algunos casos significa “la no separación física de los sexos, manteniendo currículums diferenciados” (Espinosa Gutiérrez, 2017, p. 36).

Con el inicio de la Guerra Civil española, y la implantación del franquismo a partir de 1939, queda suprimida la escuela mixta. La iglesia católica vuelve a asumir el protagonismo en la dirección de la educación, prohibiendo de nuevo la escolarización conjunta en los niveles primario y secundario. La educación de las niñas se confía a la Sección Femenina de la Falange, cuya función es inculcarles su ocupación de madre y

responsable del hogar. Ello supone un regreso a los principios y fundamentos pedagógicos del siglo XVIII sobre la educación de las mujeres (Benedí Sancho, 2012).

El debate sobre la educación conjunta desaparece de la escena pública durante tres décadas hasta que, en 1970, con la Ley General de Educación, se generaliza la escuela mixta en todos los centros públicos, a la vez que el currículum unitario para ambos sexos. Se da por sentado que la escuela mixta trata de igual forma a niñas y niños. Sin embargo, la plena escolarización no supone la eliminación del sexismo en la escuela. Su modelo cultural y educativo, tradicionalmente masculino, no se transforma como resultado de dicha inclusión, sino que en él se incorporaron las mujeres sin que suponga una transformación en la estructura del sistema (Araya Umaña, 2004). En dicha década “las estudiantes superaron numéricamente a los estudiantes en el bachillerato, y en la década siguiente (años 80) ocurrió lo mismo con los estudios universitarios” (Subirats Martori, 2011, p. 3).

No es hasta los años 90, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando se destapa nuevamente el debate sobre la coeducación en España. Dicha ley no solo defiende la escuela mixta, ya existente, sino que además propone eliminar las discriminaciones que en ella se generan hacia las niñas y las mujeres. Esta ley supone el primer reconocimiento en la legislación española de la discriminación por razón de sexo en el sistema educativo, introduciendo como novedad la Educación para la Igualdad entre géneros como aspecto obligatorio en el currículum (Castilla Pérez, 2008).

Con la llegada del nuevo siglo, la sociedad sigue evolucionando y apoya cada vez en mayor medida la igualdad entre mujeres y hombres. En 2006 se da otro avance en cuanto a coeducación, nombrando a personas encargadas de coordinar la coeducación en los centros escolares. Su función es dotarlos de recursos y estrategias para favorecer la igualdad real de oportunidades y de trato entre el alumnado, independientemente de su sexo (Castilla Pérez, 2008).

Hoy en día en España las alumnas obtienen mejores notas que los alumnos, logrando en mayor porcentaje el graduado escolar. Y su presencia en la educación superior es mayor que la masculina, excepto en las ingenierías, donde existen aún ciertos déficits. A la luz de estos datos podría pensarse que no existe discriminación por razón de sexo en el sistema educativo. Sin embargo, existen aún ciertos retos que deben

ser abordados en educación para alcanzar la igualdad de trato y de oportunidades real y efectiva entre géneros (Subirats Martori, 2011). “Culturalmente, el modelo educativo ha variado poco: los libros de texto siguen siendo androcéntricos, igual que el currículum, las prácticas docentes, las jerarquías del profesorado, que siguen favoreciendo la posición más alta a los varones, el lenguaje, etc.” (Subirats Martori, 2011, p. 3).

La escuela mixta, al no haber modificado los modelos culturales de la sociedad, sigue favoreciendo y desarrollando, básicamente, el protagonismo y agresividad del género masculino y la sumisión, falta de visibilidad social y la aceptación de un lugar secundario en el mundo como características centrales del género femenino, lo cual tiene consecuencias negativas en el desarrollo y la vida de hombres y mujeres (Subirats Martori, 2011, p. 3).

## **2.2. Prácticas coeducativas en la escuela. El currículum oficial y el oculto**

La escuela no puede entenderse únicamente como “un espacio destinado a la adquisición de conocimientos, sino que debe analizarse también como un importante agente de socialización” (Ruiz Repullo, 2017, p. 169), pues transmite normas y valores que influyen en el imaginario social respecto al género, contribuyendo a crear y legitimar identidades socialmente jerarquizadas (Pinedo González *et al.*, 2018). En este sentido, la coeducación tiene como objetivo desmontar la estructura patriarcal que reproduce roles y estereotipos de género, a través de prácticas androcéntricas que resultan discriminatorias y dificultan que las niñas opten a las mismas oportunidades que los niños (Pinedo González *et al.*, 2018).

Así pues, se entiende la coeducación como un principio rector que debe guiar la práctica educativa con el fin de construir espacios de enseñanza-aprendizaje “donde se eluda todo signo de desigualdad discursiva, simbólica, curricular y socio-cultural. Educar en la libertad y la emancipación es donde la coeducación y el feminismo tienen su anclaje en los contextos educativos” (Bejarano Franco *et al.*, 2019, pp. 38 y 42). No se puede concebir una educación transformadora si no es feminista, teniendo como parte fundamental del currículum la inclusión de los principios coeducadores, haciendo de la escuela un lugar equitativo y partícipe de los derechos sobre igualdad (Bejarano Franco *et al.*, 2019).

Sin embargo, actualmente la inclusión del enfoque de género en el currículum experimenta ciertas dificultades, ya que la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del 2013 la aborda superficialmente quedando en una vacía declaración de intenciones. De hecho, dicha ley favorece *de facto* la segregación por sexo en las escuelas, permitiendo su financiación pública. Además de ser responsable de la eliminación de la materia de *Educación para la ciudadanía*, la única con contenidos respecto a equidad de género, introducida en el año 2006 a través de la Ley Orgánica de Educación (Fernández González y González Clemares, 2015).

Por otro lado, el currículum oficial recoge los saberes que socialmente se consideran relevantes, por lo que reproduce las discriminaciones sexistas que, en general, se observan en la sociedad (López Ojeda, 2007). Su visión androcéntrica legitima la universalización del modelo masculino, mientras que las mujeres son invisibilizadas y parecen irrelevantes en el desarrollo histórico, cultural y científico (Sánchez Hernández, *et al.*, 2017). Ello genera “una arqueología del saber que legitima el orden social de los discursos que sustentan las sociedades actuales” (Rodríguez Martínez, 2015, p. 5).

Asimismo, los saberes han sufrido una jerarquización androcéntrica. La ciencia, la historia o el lenguaje se consideran materias imprescindibles para la vida y, sin embargo, los aprendizajes relacionados con los cuidados o las labores domésticas no se consideran indispensables. Saberes que hasta hace poco eran exclusivos de la educación femenina y que necesitan ser revalorizados (Subirats Martori, 1994, citada en Pérez Rueda, *et al.*, 2017). Al respecto, cabe destacar que las niñas han sido plenamente incluidas en el modelo educativo masculino, sin que ello haya implicado ninguna transformación para dicho modelo (Subirats Martori, 2011).

No obstante, los contenidos curriculares no solo poseen una carga ideológica en la discriminación de género, sino además en la étnica, sexual, religiosa y social (Rodríguez Martínez, 2015). En consecuencia, la coeducación debe tener un carácter interseccional y transversal que interpele en la deconstrucción de la normatividad educativa, a través de pedagogías feministas en favor del empoderamiento de las diversidades (Bejarano Franco *et al.*, 2019).

Con todo ello, cabe señalar que “la discriminación sexista va más allá del currículum explícito. Se manifiesta en un currículum oculto que discurre paralelo al

anterior, conformado por normas y valores implícitos que no son cuestionados por lo que es muy difícil su cambio” (López Ojeda, 2007, p. 634). Se entiende por currículum oculto el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se adquieren en la participación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera inconsciente, legitimando la cultura hegemónica de los mismos (Ruiz Repullo, 2017; Acevedo Huerta, 2010).

En cuanto a los efectos que genera el currículum oculto sobre la discriminación por razón de sexo, se puede afirmar que “afecta de manera decisiva al sexismo en la enseñanza” (Parra Martínez, 2009), perpetuando la transmisión de los estereotipos de género: “lo típicamente masculino y lo típicamente femenino, asignándoles de forma desigual distintos papeles, actitudes y características” (López Ojeda, 2007, p. 634). Se produce así una minusvaloración y subordinación de lo femenino, basándose en prejuicios y estereotipos que justifican la superioridad y agresividad masculina (Subirats Martori, 2011).

A continuación, se detallan los aspectos que intervienen en el currículo oculto desde la perspectiva de la discriminación por razón de género:

- *El lenguaje es una herramienta que sirve para reflejar el sistema de pensamiento colectivo, por lo que participa en la construcción del sistema social.* A través de su uso se transmiten valores, prejuicios, estereotipos e ideologías que se mantienen de generación en generación. De esta forma, el lenguaje también se hace eco de la perspectiva androcéntrica-patriarcal, reproduciendo y perpetuando las relaciones de género asimétricas y jerárquicas, que subordina e invisibiliza a las mujeres (Pacheco Carpio, 2012).

El lenguaje está construido en base a la utilización del genérico masculino, de ahí que cuando se habla de un colectivo concreto, no se utilice el femenino aunque la presencia masculina sea minoritaria. “A las mujeres no se las nombra y, por lo tanto, quedan en un segundo plano” (Parra Martínez, 2009, p. 56).

- *Los libros de texto representan el universo científico y cultural que se pretende enseñar, reflejando los valores, estereotipos e ideologías de una determinada sociedad.* Estos cumplen un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues son el material didáctico más utilizado “para transmitir los

conocimientos propios de la cultura dominante, mediatizando el quehacer didáctico docente y el aprendizaje del alumnado” (Gutiérrez Esteban e Ibáñez Ibáñez, 2013, p. 113).

De manera implícita, a través de imágenes o textos, divulgan roles y estereotipos de género, ofreciendo una visión parcial de la realidad. Una realidad en la que se invisibiliza la contribución y participación de la mujer a la generación del saber y del conocimiento, a través de indicadores como: “la desproporción numérica entre las representaciones masculinas y femeninas, las tareas y oficios que desempeñan unos y otras, la utilización del lenguaje y los ejemplos que muestra” (Parra Martínez, 2009, p. 56). Así, el alumnado tiende a seguir los modelos propuestos, sin cuestionar los arquetipos de género, pues se les ofrecen como indiscutibles e irrefutables (Vaillo, 2016).

- *Las creencias y actitudes del profesorado influyen, de manera inconsciente, en la interacción con el alumnado respecto a la transmisión de valores y estereotipos de género.* Es evidente que su intención no es establecer diferencias entre unas y otros, sino encontrar una metodología que se adapte al perfil del grupo. Sin embargo, establecen expectativas diferentes en función del género. Se debe a que han interiorizado una serie de actitudes y comportamientos sexistas que transmiten sin percibirlos ni identificarlos, pues es la forma “normal” de actuar (Acevedo Huerta, 2010; Parra Martínez, 2009).

Investigaciones, como la realizada por Unda Villafuerte (2020), evidencian que el profesorado interactúa “más con los niños que con las niñas, esto ocurre tanto para destacar la participación como para llamar la atención o para pedir colaboración en el desarrollo de actividades específicas” (pp.139-140). Asimismo, demuestra que a las niñas se las trata de manera más condescendiente que a sus homólogos varones: “se refieren a las niñas utilizando términos como *mijita, mi amor, reina o mamita*” (p. 140). Además, la distribución de tareas y responsabilidades en el aula también varía en función del sexo; a las niñas se les suele asignar la tarea del cuidado y el orden del aula porque “demuestran mejor comportamiento” (p. 141), así como tareas referidas a la limpieza del aula, “pues ellas las ejecutan con mayor cuidado y prolijidad” (p. 141). “Esta diferencia de trato provoca en ellas más pasividad y, por tanto, menos participación, adaptándose a la situación que se les plantea” (Parra Martínez, 2009, p. 58).

- *La distribución de los espacios en la escuela produce y reproduce las relaciones de poder entre lo masculino y femenino.* En el aula por ejemplo, los niños son “los protagonistas del espacio, lo ocupan, pretenden llenarlo, apropiárselo; es el escenario donde deben producir su protagonismo, afirmarlo” (Subirats Martori y Tomé González, 2010, p. 106); mientras, a las niñas “el espacio no les pertenece, no es su escenario... No necesitan afirmar su posesión del espacio: nadie les pide que lo hagan” (Subirats Martori y Tomé González, 2010, p. 106).

En el patio de juegos se reproducen también actitudes que refuerzan la cultura de género. En él, ni los espacios ni los recursos se distribuyen equitativamente, reforzando las relaciones jerárquicas entre lo masculino y femenino. Mientras que los niños ocupan el centro del espacio, las niñas quedan marginadas a los espacios periféricos del mismo (Subirats Martori y Tomé González, 2010; Parra Martínez, 2009).

- *En la participación de los cargos de responsabilidad en los órganos de dirección escolar no hay un reparto equitativo.* Las mujeres tienen una escasa representación, a pesar de que el número de mujeres que trabajan en la enseñanza como docentes es alta. Ello se debe a que los rasgos que se definen como propios de un modelo de dirección y liderazgo están asociados “con características tradicionalmente masculinas como determinación, fuerza, competitividad, etc.” (Cáceres Reche *et al.*, 2012, p. 72).

Por otra parte, la doble jornada dificulta la compatibilización de la vida familiar y laboral de las mujeres. El hecho de que los cuidados y las tareas del hogar sigan recayendo preferentemente sobre ellas obstaculiza que puedan acceder a puestos de liderazgo (Cáceres Reche *et al.*, 2012).

A tal efecto, la coeducación vuelve a presentarse como una herramienta totalmente imprescindible. El currículum, el lenguaje, los espacios, las relaciones interpersonales y la organización del centro “necesitan ser modificados para que las niñas participen de forma plena en la actividad de un aprendizaje, no sólo académico, sino también de empoderamiento y desarrollo personal” (Sánchez Bello e Iglesias Galdo, 2017, p.4).

En este punto es oportuno aludir a los principios coeducativos que deben llevarse a cabo para “diseñar pedagogías feministas que se opongan a las violencias y desigualdades” (Segato, 2018; citada en Bejarano Franco *et al.*, 2019, p. 46).

1. Una educación antipatriarcal que cuestione la masculinidad hegemónica y todo lo que de ella deriva: agresividad y violencia, competitividad, disciplina, etc.
2. Una educación que contemple la memoria de las mujeres, sus saberes y experiencias.
3. Una educación en masculinidades no hegemónicas que visibilice cómo las desigualdades de género también oprimen a los varones y dónde se haga hincapié en la violencia y todas sus dimensiones.
4. “Una educación de las emociones, los placeres, las sexualidades y los vínculos afectivos” (p. 47). Es decir, una educación de lo colectivo que ponga en valor los cuidados, la igualdad, la libertad y la emancipación de las personas.

### **2.3. Percepción del profesorado sobre igualdad de género y formación en educación para la igualdad**

Al buscar soluciones a los fenómenos relacionados con la discriminación y la violencia de género, se dirige la mirada hacia la escuela; dado que, si esta desempeña un papel fundamental en la transmisión de roles y estereotipos que perpetúan las relaciones de poder, también es una herramienta imprescindible de prevención y transformación social (Aristizabal *et al.*, 2018; Ruiz Ruiz y Alario Trigueros, 2010). Pero, como paso previo, “es necesario el reconocimiento de la discriminación, de la desigualdad y de la segregación como problemas educativos, pues nadie cambia aquello que no reconoce como problema” (Araya Umaña, 2004, p. 2). A este respecto, “es inexorable la valoración de las actitudes hacia la igualdad que presenta el profesorado como principal agente de transmisión de valores” (Azorín Abellán, 2014, p. 160).

“El desarrollo de un modelo social más equitativo implica una transformación de los valores y creencias con respecto al género” (Rebollo Catalán *et al.*, 2011, p. 531) y las relaciones de poder, en las que la sensibilización, implicación y compromiso por parte del profesorado, como agente clave, es fundamental. Sin embargo, son muchas y variadas las posiciones del profesorado en cuanto a los cambios e innovaciones que implican la coeducación, “así como su predisposición a colaborar en el desarrollo de estos cambios” (Rebollo Catalán *et al.*, 2011, p. 531). Ello se debe a que piensan que hay temas de mayor prioridad o consideran escasa la efectividad de la formación. Creen en la neutralidad de la escuela, pues piensan que la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres ya es un tema superado. Confunden la escuela mixta con la escuela



coeducadora (Prat y Flintoff, 2012; Moreno, 2007; Compairé *et al.*, 2011; citadas en Asistizabal *et al.*, 2018).

El profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros educativos, según un estudio realizado por Rebollo Catalán *et al.* (2011), revela que la principal dificultad en el desarrollo de la coeducación es el clima de la escuela, por lo que el cambio o la resistencia hacia el mismo no puede entenderse sin analizar las micropolíticas de las escuelas “como clave para comprender la posición del profesorado con respecto a la cultura de género” (Ball, 1989; Acker, 19995, citados en Rebollo Catalán *et al.*, 2011, p. 524). Señalan también la falta de formación del profesorado en materia de igualdad de género y la falta de aplicación de las políticas de género en los centros escolares. Por lo que las figuras responsables de coeducación en las escuelas identifican estos factores como clave para el éxito en la implantación de la coeducación.

En líneas generales, el personal docente manifiesta una alta predisposición para la construcción hacia la cultura de la igualdad en los centros escolares, aunque esta tendencia se acentúa más en el caso de las mujeres respecto a los hombres. Ello se aprecia en la actitud positiva que muestra el profesorado ante los cambios sociales planteados por las políticas y leyes en materia de igualdad (Azorín Abellán, 2014; Rebollo Catalán *et al.*, 2011). Cabe destacar también que el personal docente no está concienciado sobre la importancia de la figura responsable de coordinar la igualdad de género en la organización escolar, “aspecto que es asumido tanto por los hombres como por las mujeres” (Azorín Abellán, 2014).

En cuanto a la práctica docente sobre estereotipos y creencias de género, el personal docente muestra menor sensibilización, lo que indica que no tienen una opinión tan formada al respecto, pues existen todavía muchas lagunas en el tratamiento de las cuestiones de género e igualdad de oportunidades, especialmente en el uso de un lenguaje no sexista (Rebollo Catalán *et al.*, 2011; Vargas Muñoz, 2012). En esta línea, Corrales Mejías *et al.*, (2005, citada en Azorín Abellán, 2014) señala que el profesorado considera que las conductas sexistas, que llevan a cabo niños y niñas, responden a conductas que han sido aprendidas en el hogar.

Rebollo Catalán *et al.* (2011) identifican tres perfiles de profesorado en función de su actitud: bloqueador, adaptativo y coeducativo. Señalan en su estudio que las profesoras poseen un perfil más coeducativo por su predisposición a colaborar en

cuestiones de igualdad, mientras que los profesores se acercan más a un perfil adaptativo, o en algunos casos, bloqueador, lo que revela la importancia de continuar desarrollando políticas de igualdad, campañas de sensibilización y formación en materia de igualdad de género para el profesorado.

En síntesis, el profesorado es el agente idóneo para cuestionar la desigualdad de género y para construir nuevos modelos, prácticas y relaciones en igualdad. Pero para todo ello necesita formación” (Aristizabal *et al.*, 2018, p. 81). En este sentido, es necesario hacer hincapié en los aspectos relacionados con la propia práctica docente (lenguaje, currículum, creencias y actitudes, etc.), pues su incorporación en la formación docente mejorará su sensibilización hacia la educación para la igualdad (Rebollo Catalán *et al.*, 2011).

La formación del profesorado en materia de educación para la igualdad con perspectiva de género ha sido una asignatura pendiente, tanto en lo referido a la formación inicial como a la permanente (Anguita Martínez, 2011). En el campo de la formación inicial, diferentes investigaciones muestran cómo los planes de estudio del Grado en Maestro/a en Educación infantil y primaria, no contemplan asignaturas dedicadas específicamente a las cuestiones relacionadas con la diversidad de género, pese a la aprobación de leyes educativas y sociales que regulan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (Ballarín Domingo, 2017; Bejarano Franco y Mateos Jiménez, 2014, García Cano e Hinojosa, 2016).

Esta falta de formación dificulta que el futuro profesorado, que se encuentra en su formación inicial, pueda desentrañar los elementos que mantienen y reproducen las desigualdades de género, legitimando ciertos comportamientos e ideologías que valoran unas actividades sociales y culturales frente a otras (Aristizabal *et al.*, 2018). De esta forma se “genera una falta de análisis sobre la propia práctica profesional, que trasciende a lo personal, y provoca la ausencia de competencia investigadora sobre la acción coeducativa” (Bejarano Franco y Mateos Jiménez, 2014, p. 136), por lo que su concepción de igualdad se limita a las prácticas escolares mixtas.

En lo referido a la educación permanente, el profesorado requiere una formación que le “ayude a detectar las actuaciones que contribuyen a mantener roles de género y estereotipos, tan interiorizados que consideramos normales” (Aristizabal *et al.*, 2018, p. 93). Se asume de esta manera que el género se “hace/construye” (*Doing Gender*,

enfoque teórico propuesto por West y Zimmerman, 1987; citadas en García Pérez *et al.*, 2013), pues la práctica docente respecto a actitudes, valores y creencias influye y configura la identidad de la cultura de género del alumnado.

“La sensibilización y formación en género son facetas importantes en los procesos de innovación educativa asociadas a esta cuestión. En estos procesos de cambio, el profesorado ha de asumir un papel protagonista en la reflexión y revisión de sus hábitos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado así como ha de servir de referencia cultural para la dinamización social generando espacios de diálogo y debate en el seno de las comunidades educativas que permitan construir nuevas prácticas y conocimientos para hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres” (García Pérez *et al.*, 2011, pp. 388-389).

#### **2.4. Desarrollo de la coeducación en Canarias.**

El marco de actuación en materia de igualdad en educación remite a dos instrumentos en el archipiélago: la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres y la Estrategia para a Igualdad de Mujeres y Hombres 2013-2020 (Gobierno de Canarias, 2020). La Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres, dedica el Capítulo I del Título II a las medidas para promover la igualdad de género en la educación y, en relación con la Enseñanza no universitaria, establece que el principio de igualdad entre mujeres y hombres será inspirador para el sistema educativo y el conjunto de política que desarrolle la Administración. De forma más específica:

- El artículo 16 establece que la Administración, a través de programas, acciones o medidas de sensibilización con un enfoque de género, abordará la igualdad entre géneros, así como los contenidos relacionados con la educación afectivo-sexual. Para ello cada centro debe contar con una persona responsable de convivencia y coeducación con formación específica, que impulse la igualdad de género. Igualmente, la Administración promoverá la diversificación en la elección hacia carreras profesionales, así como la elaboración de Planes de Igualdad en

Educación que posibiliten la puesta en marcha de acciones para educar en igualdad, con la participación de la familia y el personal docente.

- El artículo 17 reseña la importancia de integrar en el diseño curricular de todas las áreas del conocimiento los principios coeducativos: la eliminación de los prejuicios, roles y estereotipos en función del sexo; la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad; las responsabilidades con el trabajo doméstico y de cuidado de las personas independientemente del género; y la prevención de la violencia contra las mujeres, mediante el aprendizaje de métodos no violentos para la resolución de conflictos.
- El artículo 18 señala la importancia de eliminar los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas de los libros de texto y materiales curriculares.
- El artículo 19 enuncia la labor de la Administración para incluir en los planes de formación inicial y continua del profesorado, una preparación específica en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, coeducación, violencia de género y educación sexual.
- El artículo 20 declara que en los consejos escolares de los centros públicos y privados concertados y en el Consejo Escolar de Canarias se designará una persona, con formación en igualdad de género, que impulse y lleve a cabo el seguimiento de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.
- El artículo 21 expresa que los servicios de inspección educativa de Canarias velarán por el cumplimiento de los principios y valores destinados a fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres establecidos en la presente ley. Las actuaciones que debe llevar a cabo la inspección son el asesoramiento, supervisión y evaluación de la educación para la igualdad entre mujeres y hombres. La Administración educativa canaria organizará periódicamente actividades formativas dirigidas a los servicios de inspección educativa, sobre educación para la igualdad entre mujeres y hombres, inspirada en los principios de pluralismo y diversidad.

Asimismo, la Estrategia para la Igualdad de Mujeres y Hombres 2013-2020 del Gobierno de Canarias establece las mismas líneas de actuación en el eje estratégico H:

*Educación para la Igualdad entre ambos sexos y la plena ciudadanía en el sistema educativo de Canarias*, cuyos objetivos son:

- Incorporar el principio de igualdad de género y la coeducación en el sistema educativo y en cualquier modalidad de acción formativa.
- Aplicar el principio de igualdad en la educación.
- Promover la igualdad de género en los centros educativos.

Por último, cabe mencionar el Plan para la Igualdad y Prevención de la Violencia de Género 2017-2020 del Gobierno de Canarias. Dicho Plan es un conjunto de medidas y actuaciones cuya finalidad es mejorar las condiciones para seguir avanzando hacia la igualdad real entre mujeres y hombre, contribuyendo en la transformación de la escuela mixta en un modelo de escuela coeducadora. Estructurado en seis ejes estratégicos que se han diseñado a partir de un eje global: “La Igualdad como un valor vertebrador del sistema educativo que contribuye a la construcción de una sociedad igualitaria e inclusiva, libre de roles y estereotipos sexistas”, se despliegan objetivos, medidas y actuaciones que abarcan la formación, la difusión, la innovación, la prevención e intervención en materia de igualdad de género, con el fin de comprometer a toda la comunidad educativa en el logro de las metas propuestas para el horizonte del 2020.

Al amparo de este marco legal, en los últimos años, se ha desarrollado una intensa labor coeducativa en Canarias en sus distintas vertientes: normativa, presupuestaria, organizativa, curricular y formativa. Actualmente, la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias cuenta con un programa específico para la educación en igualdad: *Programa Educar para la Igualdad*, que “tiene como finalidad propiciar que toda la comunidad educativa trabaje y se relacione desde una perspectiva coeducativa con el fin de superar los roles y estereotipos sexistas, potenciar unas relaciones igualitarias y prevenir la violencia de género” (Gobierno de Canarias, 2020); así como una *Red Canaria de Escuelas para la Igualdad*, que responde de forma explícita al programa *Educar para la Igualdad* y está en funcionamiento desde el curso escolar 2013-2014. “Pretende coordinar, dinamizar e impulsar el trabajo coeducativo que se está implementando en los centros” (Gobierno de Canarias, 2020). También, desde este mismo curso, cabe destacar la promoción de la *Acreditación del profesorado en Igualdad*, que pretende asegurar que el profesorado adquiera las

competencias necesarias para la educación democrática en el respeto de derechos, libertades, igualdad, tolerancia y libertad (Instituto Canario de Igualdad, 2020). “De esta manera, se pretende contar con personas acreditadas en los centros educativos capaces de implementar medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres” (Gobierno de Canarias 2020). Existen dos modalidades de acceso:

- A: la propuesta de la persona candidata se realiza por parte del claustro de profesores y la formaliza la dirección del centro educativo. Estas personas deben superar un programa formativo y la evaluación competencial de sus funciones en el centro (Gobierno de Canarias, 2020).
- B: Las personas que deseen presentarse a esta modalidad deben cumplir los requisitos de méritos establecidos en la convocatoria de manera que su formación y preparación previa supla el programa formativo y justifique el acceso directo a la evaluación de su desempeño (esta formación previa debe ser de un mínimo de 70 horas de formación según las temáticas relacionadas en el criterio de selección N°2 de la resolución de la convocatoria) (Gobierno de Canarias, 2020).

A continuación, se detallan los distintos proyectos enmarcados en el *Programa Educar para la Igualdad*:

- *MOOC, educar en igualdad*: este curso para la formación del profesorado reúne múltiples propuestas de reflexión, indagación y creación de recursos prácticos para llevar la coeducación al propio entorno personal, familiar y profesional. Con él se pretende sensibilizar y formar al personal docente para hacer real la igualdad de oportunidades, así como reflexionar sobre el concepto de coeducación y su necesidad e importancia para educar en igualdad y para prevenir la violencia.
- *Programa Ada y Diana*: el programa *Ada* está dirigido al alumnado de 3º, 4º, 5º, 6º de primaria y 1º ESO, y propone realizar actividades de iniciación a la tecnología, planteando la vida de Ada Byron como hilo conductor en el desarrollo de las actividades en las que se busca romper con los estereotipos de género, fomentando la participación y el empoderamiento de las niñas en el uso de las tecnologías. El programa *Diana* está dirigido al alumnado de Educación Primaria (3º a 6º), ESO (1º a 4º) y FP básica y de grado medio de centros

públicos. Tiene como finalidad romper con los estereotipos de género a través del potencial de la programación para fomentar la creatividad, el desarrollo de pensamiento lógico y abstracto, el trabajo en equipo, o la resolución de problemas.

- *Proyecto de innovación Creciendo en la Diversidad*: Está dirigido al alumnado de Educación Primaria de centros públicos de la isla de Lanzarote. Tiene como finalidad contribuir al desarrollo de la educación sexual desde la perspectiva de género, en aras de prevenir la homofobia y transfobia desde edades tempranas.
- *Proyecto de innovación Diversigualdad*: está dirigido al alumnado de 2º ciclo de Educación infantil y 1º y 2º primaria. Tiene como objetivo educar en la diversidad afectivo-sexual, así como favorecer el respeto a las diferencias personales y familiares, previniendo el acoso entre iguales, el sexismo y la LGTB-fobia.
- *Proyecto de innovación Guaxara*: Está dirigido a los centros públicos de Educación Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos de Formación Profesional. Pretende concienciar al alumnado sobre la pervivencia de los estereotipos sexistas en la consciencia colectiva, propiciando la reflexión sobre las diferentes formas de opresión, discriminación y violencias, ayudándoles a comprometerse de forma activa en la promoción e igualdad y la lucha contra la violencia de género. Además de facilitar al profesorado pautas para el análisis de género, la identificación de la violencia de género y su abordaje en las aulas.
- *Proyecto de innovación Hiparquia, somos diferentes, somos iguales*: Está dirigido a alumnado de 3º y 4º de Educación Primaria de centros públicos. su finalidad es educar en una igualdad efectiva entre personas, cuyos objetivos son contribuir al aprendizaje de los valores de igualdad de género, a través de la deconstrucción de estereotipos de género, así como ofrecer herramientas prácticas y teóricas al profesorado para el abordaje de los valores de igualdad de género con su alumnado.
- *Proyecto de innovación Ponte al frente de la diversidad*: está dirigido a alumnado de 3º y 4º ESO y 1º de Bachillerato de las islas occidentales. Tiene como objetivo fomentar la convivencia en las aulas, la igualdad de oportunidades, el respeto a los derechos humanos, así como combatir el acoso escolar por motivos de orientación sexual o identidad de género.

- *Proyecto de innovación Pluraleando*: Está dirigido a alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria. Su finalidad es fomentar en el alumnado una sensibilización que le permita empatizar con las personas que son discriminadas por razones de género, por su opción sexual o identidad de género.
- *Proyecto de innovación Fábrica de valores. Construyendo relaciones*: Está dirigido al alumnado y profesorado de 2º y 3º ESO de centros públicos. Pretende sensibilizar al personal docente en materia de prevención de violencia de género, así como fomentar en el alumnado valores positivos que le ayuden a tener y mantener relaciones saludables, dotándoles de herramientas para detectar situaciones de violencia de género.
- *Proyecto de innovación La isla de colores*: Está dirigido a alumnado de 2º y 5º de Educación Primaria de centros públicos de Fuerteventura. Su finalidad es contribuir a la educación integral del alumnado y generar condiciones que faciliten el desarrollo de una educación sexual desde la perspectiva de género, en aras de prevenir la homofobia y transfobia desde edades tempranas.
- *Proyecto de innovación Tándem*: Está dirigido a alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de centros públicos. Su finalidad es contribuir a la educación integral del alumnado y generar condiciones que faciliten el desarrollo de una educación sexual desde la perspectiva de género, partiendo de una concepción amplia de la diversidad sexual y una educación de valores (respeto, responsabilidad, autocuidado), e integrando a las familias del alumnado en el proceso formativo.

Entre las acciones coeducativas en los centros escolares también cabe destacar el inestimable impulso de diferentes colectivos, que han desarrollado una importante labor en materia de coeducación. Es el caso del colectivo Harimaguada, un grupo de profesionales dedicado al estudio y promoción de la educación afectivo-sexual. Desde 1986 hasta el 2004 el colectivo desarrolló el *Programa de Educación Sexual* de la Consejería de Educación de Canarias, hasta que se suprimió dicho servicio. Harimaguada ha destacado también por la elaboración de materiales didácticos, entre los que destacan: *las Carpetas Didácticas de Educación Afectivo-Sexual* y *Sexpresan*. Actualmente, entre otras labores, continúa trabajando en la promoción de una vivencia sexual saludable, placentera y no discriminatoria, a través de acciones formativas y de sensibilización, elaboración de materiales, etc. (Colectivo Harimaguada, 20202). Cabe



destacar la participación de este colectivo en el programa educativo *ActúAcciones Mejor Compartidas*, cuya intención es ofrecer una propuesta para incorporar las funciones de los cuidados relacionales y el reparto de tareas domésticas en el trabajo educativo con niñas y niños de 5º y 6º de primaria (Mejor Compartidas, 2020). Se debe mencionar también la labor de asociaciones como: Lánzate, Asociación para el Desarrollo Integral de la Mujer Mercedes Machado, Desea3, Altihay y Algarabía.

En suma, se puede decir que, si bien la implantación generalizada de la coeducación en los centros escolares de Canarias dista de ser una realidad generalizada, sí que es cierto que se dispone de un abanico de opciones para intentar lograrlo. En lo que sigue se pretende ofrecer un análisis de la implantación y desarrollo de la coeducación en la escuela pública. Por ello nos hemos acercado a un centro escolar público de Educación Infantil y Primaria, que se ha prestado a colaborar en este estudio. Nuestra intención ha sido realizar un análisis lo más profundo posible (dentro de las limitaciones de un TFM) de las percepciones y prácticas coeducativas, enfatizando la perspectiva al respecto de las personas protagonistas de la comunidad escolar: el profesorado, las familias y el alumnado.

### 3. Elección del método de análisis: el estudio de caso

El presente estudio se ha llevado a cabo desde un enfoque cualitativo, lo cual permite analizar la realidad en su contexto natural debido a su carácter multimetódico, naturalista e interpretativo (Denzin y Lincoln, 1994; citados en Vasilachis, 2006). El método elegido ha sido el estudio de caso, que consiste en el estudio de lo particular en la acción para comprender su actividad a través de un análisis holístico, descriptivo y heurístico (Stake, 1995; McDonald y Walker, 1975; Merriam 1998; citados en Simons, 2011), lo que resulta útil para evaluar fenómenos sociales y educativos, en general (Merriam, 1988; Stake 1995; citados en Simons, 2011). Para ello se emplean múltiples fuentes de recolección de datos, orientadas por proposiciones teóricas (Yin, 1994; citado en Simons, 2011).

Este método de análisis puede ser de naturaleza diversa y presentar múltiples características. Stake (1998; citado en Simons, 2011) identifica tres tipologías: intrínseco, cuando el caso se estudia por su propio interés; instrumental, cuando el caso se escoge para estudiar un tema determinado; colectivo, cuando se estudian varios casos. Nuestra investigación se definiría como un estudio de caso instrumental, pues se desarrolla en un centro educativo de nuestra elección, con el objetivo de analizar las prácticas coeducativas.

Además, nuestro caso es único pues se desarrolla en un único centro escolar; situacional, ya que estudiamos un acontecimiento desde la perspectiva de quienes han participado en él; y descriptivo, pues analizamos cómo ocurre un fenómeno dentro de su contexto real (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996; Merriam, 1988 citado en Castro Mongue, 2010). Al elegir el centro como estudio de caso único, pretendemos descubrir la dinámica de ese centro particular en su proceso de enseñanza en relación con la educación igualitaria entre géneros.

Autores como Rodríguez Gómez *et al.* (1996) o Simons (2011) establecen cuatro fases imprescindibles en el proceso del diseño y la planificación del caso, las cuales se interrelacionan en un proceso cíclico, abierto y flexible:

- *Preparatoria*: elaboración de un marco teórico-conceptual y planificación de las fases posteriores.

- *Trabajo de campo*: acceso progresivo a la información fundamental para el estudio a través de las diferentes técnicas de recogida de datos.
- *Analítica*: disponer y analizar los datos adquiridos para obtener y verificar las conclusiones.
- *Informativa*: presentación y difusión de los resultados de la investigación.

Para el desarrollo del caso, se han tenido en cuenta estas fases. Inicialmente se realizó una planificación inicial, cuyo diseño ha sufrido modificaciones a lo largo del proceso de la investigación. En este apartado profundizaremos en el proceso que hemos seguido para llevar a cabo este estudio.

### 3.1. Construcción del caso

En un primer lugar, planteamos la naturaleza del problema de la investigación: indagar sobre el conocimiento y la práctica docente en cuanto a praxis coeducativas se refiere. Una vez delimitado el problema de análisis, procedimos a realizar una revisión teórica que nos ayudó a delimitar la investigación; no obstante, entendíamos que dichos límites podrían cambiar una vez entráramos en el campo de estudio debido al carácter emergente del diseño (Simons, 2011).

Establecido el problema de la investigación y atendiendo a la bibliografía consultada, formulamos un objetivo general que especifica la finalidad de la investigación y, a partir de este, unos objetivos específicos analizados desde la visión de los distintos agentes educativos que participan en el estudio.

- *Objetivo general*: analizar las percepciones y prácticas coeducativas en el centro escolar.
- *Objetivos específicos*:
  1. Analizar las creencias y conocimientos sobre coeducación
  2. Conocer las atribuciones sobre el origen de las actitudes sexistas del alumnado y su percepción sobre el papel de la escuela al respecto
  3. Indagar sobre el conocimiento del profesorado acerca de recursos y proyectos coeducativos
  4. Analizar la percepción sobre el currículum oculto y su conocimiento de indicadores de desigualdad en la escuela

## 5. Conocer las actitudes hacia el feminismo

De este modo, determinamos las preguntas de la investigación pues, aunque el diseño del caso posea una naturaleza emergente, estas afectaran a los datos que recojamos y a lo que signifiquen (Simons, 2011):

- ¿Qué conocimiento tiene la comunidad educativa sobre coeducación?
- ¿Qué opinión tiene la comunidad educativa sobre el origen de las actitudes sexistas del alumnado?
- ¿Conoce el profesorado recursos y proyectos coeducativos?
- ¿La comunidad educativa detecta conductas sexistas presentes en el currículum oculto?
- ¿Qué papel juega el profesorado en la reproducción de roles y estereotipos de género?
- ¿Cómo contribuye la escuela a fomentar la igualdad real y efectiva entre niñas y niños?
- ¿Qué opinión tiene la comunidad educativa sobre el feminismo?

Una vez delimitado el objeto de estudio procedimos a la elección del caso. Para ello, tuvimos en cuenta varios factores: tipo de estudio de caso, dónde ubicar el caso, qué es lo que va a generar mayor comprensión, los costes de desplazamiento y el tiempo a emplear (Simons, 2011). Determinamos por lo tanto llevar a cabo un estudio de caso único en un centro escolar de Educación infantil y primaria ubicado en Santa Cruz de Tenerife, con el fin de alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar (Yin, 1989; citado en Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012).

El contacto con el centro se inició de manera informal, mediante relaciones interpersonales con la directora. En una conversación le expliqué la finalidad de la investigación y ella me manifestó su agrado en colaborar, aunque previamente hablaría con el profesorado para conocer su disposición. Pasado el periodo estival, me puse en contacto telefónico con la directora para establecer una negociación formal con el centro que me garantizara y autorizara el acceso. Se procuró realizar una explicación clara del interés de la investigación, así como de los objetivos y de los métodos de recogida de datos. Además, se dejó constancia de que el fin de la investigación no era tanto juzgar las percepciones y prácticas docentes, como conocerlas y comprenderlas mediante las opiniones de las personas participantes como fuente de extracción de datos. Se les

garantizó a su vez el anonimato y la confidencialidad; así como la flexibilidad de horarios por parte de la investigadora. Por último, se aseguró la realización de un informe final a disposición del centro.

La selección de informantes clave fue intencional en cuanto a la participación de la directora por su posible importancia en el liderazgo de proyectos coeducativos. Además, se solicitó expresamente la participación de la antigua y la nueva maestra responsable de igualdad en el centro, debido a su más probable implicación en el proceso de integración de la igualdad en el centro. El resto del profesorado fue elegido al azar procurando contar con algún varón. Así contamos con seis docentes: 5 mujeres y un varón, lo que se aproxima a la proporción habitual de docentes en función de su sexo. Por su parte, la selección de las familias y el alumnado corrió a cargo de la directora del centro quien facilitó el contacto y la participación de dos madres, una alumna y un alumno. En todos los casos contamos con una predisposición muy positiva a la colaboración en todos los sectores de la comunidad educativa: profesorado, familias y alumnado.

La negociación tuvo lugar en septiembre de 2019, y el trabajo de campo en el centro se desarrolló entre los meses de octubre y noviembre del mismo año. A continuación, se presenta el cronograma del proceso de investigación (Figura 1).

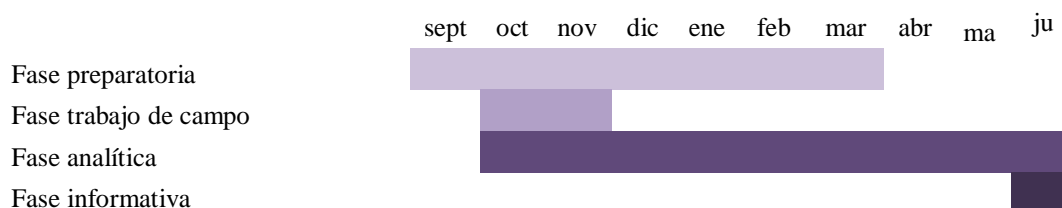


Figura 1: Cronograma del proceso de investigación. Elaboración propia

### 3.1.1. Elección del centro, características del mismo y negociación para la realización del estudio.

El centro seleccionado para el caso obedeció a criterios prácticos imprescindibles para estudiar el problema planteado y facilitar el desarrollo de la investigación:

- Que se impartiera Educación Primaria.

- Que contara con algún proyecto educativo para promover la igualdad real y efectiva entre niñas y niños.
- Que la comunidad educativa tuviera predisposición a participar en el estudio.
- Que la ubicación geográfica del centro fuera cercana para facilitar el desplazamiento y contacto frecuente de la investigadora.

El CEIP es un centro público de línea dos que imparte las enseñanzas de Educación infantil y Primaria, siendo centro preferente de integración de alumnado con déficit motórico. Está ubicado en un barrio periférico de Santa Cruz de Tenerife, en el que se encuentran en su mayoría viviendas de protección oficial. El nivel socioeconómico del barrio es medio-bajo, con un elevado número de población extranjera y un bajo nivel de estudios en las familias, lo que implica un elevado índice de paro. El barrio cuenta con pocas zonas culturales, recreativas y de ocio y, dada la alta densidad de construcción, las previsiones de nuevas edificaciones son prácticamente nulas.

De acuerdo con el Blog del centro escolar, el colegio nació de la fusión en 2015 de dos centros públicos ubicados en el barrio. En sus comienzos, niñas y niños convivían en el mismo centro, segregados por sexo en diferentes aulas; posteriormente, se convirtió en un colegio exclusivamente femenino hasta que, en 1984, con la llegada de nuevo alumnado al centro, pasó a ser un colegio mixto. En la actualidad, el centro está compuesto por diferentes edificios separados entre sí y cobra especial importancia la eliminación de barreras, para que el alumnado con déficit motor pueda acceder a las instalaciones sin dificultad.

El centro cuenta con la siguiente plantilla: ocho docentes de Educación Infantil, once docentes generalistas, cuatro especialistas de inglés, una especialista de francés, tres especialistas de educación física, dos especialistas de música, tres especialistas de apoyo a las NEAE (Necesidades específicas de apoyo educativo), coloquialmente conocido como PT (Pedagogía Terapéutica) y dos especialistas de religión. Además, cuenta con un departamento de Orientación Educativa y Psicopedagógica, integrado por la orientadora, la logopeda y la trabajadora social. De la plantilla de 34 docentes 28 son mujeres y 6 son hombres. En su mayoría son docentes con destino definitivo. El equipo directivo lleva diez años y está compuesto por la directora, la jefa de estudios, el secretario y la coordinadora de ciclo. El centro cuenta con un Plan de Igualdad

implantado desde el curso escolar 2017-2018 y una profesora acreditada en igualdad. No forma parte de la *Red Canaria de Escuelas para la Igualdad*.

La mayoría del alumnado proviene del barrio en el que está ubicado el centro, excepto aquel alumnado con déficit motor que proviene de zonas aledañas, también del extrarradio urbano, con características socioeconómicas y culturales similares. En cuanto al rendimiento académico, según la Evaluación de Diagnóstico realizada el curso 2017-2018 al alumnado de 6º de primaria, el centro se sitúa en una puntuación media en Lenguaje y Matemáticas y casi alta en inglés, gracias a la puesta en marcha de los proyectos *CLIL* y *Erasmus Plus*. Según el PEC, los problemas sobre lectura más destacados han sido: vocabulario insuficiente y con poca riqueza, resistencia hacia la lectura, escasa motivación en la familia y pocos medios en casa. Cabe destacar que absentismo escolar en el centro es casi nulo, siendo muy poco el alumnado absentista. En dichos casos el centro se pone en contacto con el ayuntamiento y da parte de este problema, siendo esta entidad la encargada de activar los protocolos pertinentes.

La relación familia-escuela en el centro es muy positiva. Su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es continua y estable, fomentando su participación en la vida escolar con charlas, decoración, talleres y salidas. El AMPA, constituida para organizar y gestionar actividades complementarias y extraescolares e informar a las familias sobre aspectos que afecten a la educación de alumnado, está organizada por el presidente, la tesorera y dos vocales mujeres desde hace dos años.

### **3.1.2 Fases del proceso de recogida de análisis de los datos.**

#### ***A) Planificación de la recogida de los datos***

La naturaleza de los datos en la investigación vendrá determinada por las técnicas o instrumentos utilizados (Rodríguez *et al.*, 1996). Por ello, se deben seleccionar con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación. Las más utilizadas en el caso de estudio son la entrevista, la observación y el análisis.

**Entrevistas:** nos permiten recoger información que no es fácilmente accesible con la observación; a través de testimonios obtenemos datos de la perspectiva de las personas sobre su propia experiencia (Kvale, 2011; Rodríguez *et al* 1996). Esta técnica aporta

una información clara y estructurada sobre el fenómeno de estudio, lo que facilita el proceso de análisis de los datos que nos ayudarán a profundizar en el fenómeno de estudio, así como obtener nuevas interpretaciones del mismo (Kvale, 2011).

El tipo de entrevista seleccionado para este estudio de caso ha sido la semiestructurada, pues consideramos que su carácter flexible es el más adecuado para cumplir con los objetivos planteados. Para ello se elaboró un guion con los temas a tratar, aunque en el trabajo de campo se decidió el orden en que se tratarían los mismos (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003).

Se elaboraron dos versiones de la misma entrevista, adaptadas en función del colectivo: una para el equipo docente (33 preguntas), y otra para el alumnado y el AMPA (29 preguntas). La entrevista en la versión del profesorado consta de seis dimensiones, que se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1: Dimensiones y preguntas de la entrevista al profesorado

<b>Dimensión 1:</b>	- ¿Cree que se ha alcanzado la igualdad en la educación? ¿Y en los centros escolares? ¿Por qué?
<b>Percepciones, creencias y conocimientos sobre coeducación</b>	- ¿Qué le sugiere la palabra coeducación? - ¿Ha recibido formación en coeducación? ¿Cuál? - ¿Cómo valora en general la formación recibida? ¿Y su utilidad práctica?
<b>Dimensión 2:</b>	- ¿Qué opinión tiene sobre los roles de género?
<b>Socialización de género y escuela</b>	- ¿Dónde cree que se adquieren estos roles? - ¿Qué papel cree que juega la escuela en la reproducción de roles y estereotipos de género? ¿Cree que se refuerzan o se debilitan en la escuela? ¿Qué indicadores le hacen creer eso? - ¿Cree que la escuela está sirviendo para compensar la situación de desigualdad que se da en la sociedad? ¿En qué grado?
<b>Dimensión 3: Red Canaria de Escuelas para la Igualdad</b>	- ¿Conoce la Red Canaria de Escuelas para la Igualdad? - ¿Está su centro inscrito en esta Red? ¿Puede comentar algo acerca de los objetivos que persigue? - ¿Pertenece como docente a la Red Canaria de Escuelas para la Igualdad? ¿Y a otras redes educativas?
<b>Dimensión 4:</b>	- ¿Se han puesto en marcha en su centro proyectos coeducativos? ¿Cuáles?
<b>Proyectos coeducativos en el</b>	- ¿Cómo valora estos proyectos? ¿Qué utilidad cree que tienen para



<b>centro</b>	<p>fomentar la igualdad efectiva entre el alumnado? ¿Los ve suficiente? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál ha sido la respuesta del alumnado frente a las iniciativas coeducativas que se han llevado a cabo?</li> </ul>
<b>Dimensión 5: Currículum: roles y estereotipos de género</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo valora la generalización de la escuela mixta con niños y niñas que conviven en las mismas aulas? ¿Y el currículum unitario para ambos sexos?</li> <li>- ¿Cree que la simulación con el alumnado de situaciones en entornos socialmente relevantes como la familia, el mercado, etc., puede reforzar la construcción desigual de la identidad de género?</li> <li>- ¿Qué opina de la siguiente frase: los niños son mejores en matemáticas y las niñas mejores en lengua.</li> <li>- ¿Cree que se fomenta de igual manera entre los géneros la adquisición de los aprendizajes competenciales referidos a procesos cognitivos y psicomotores? ¿Y respecto a los afectivos?</li> <li>- ¿Piensa que el currículum contempla de igual manera la contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad de hombres y mujeres? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Se potencian así las mismas capacidades y competencias entre géneros en igualdad de condiciones y de trato y de oportunidades?</li> <li>- En lo que se refiere a su materia, ¿considera que gozan del mismo reconocimiento los méritos obtenidos por los hombres que por las mujeres?</li> <li>- ¿Cree que esto influye en las opciones de estudio y de profesiones entre géneros?</li> <li>- ¿Qué opinión tiene sobre la propuesta de contemplar en el currículum una materia específica para sensibilizar en materia de Igualdad de Género y prevención de la Violencia de Género?</li> <li>- ¿Y de educación afectivo-sexual?</li> <li>- ¿Ha observado en su trayectoria docente conductas sexistas en lo que concierne a las relaciones entre el equipo docente?</li> <li>- ¿Y entre el profesorado y el alumnado?</li> <li>- ¿Y entre el alumnado?</li> <li>- ¿Y respecto a aspectos como la decoración del aula o de los espacios comunes del centro?</li> <li>- ¿Qué opinión tiene sobre la utilización del lenguaje inclusivo en los centros escolares? ¿Qué utilidad cree que tiene?</li> </ul>
<b>Dimensión 6: Feminismo en la escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para terminar ¿se considera una persona feminista?</li> <li>- ¿Cree que el profesorado de su centro es feminista?</li> <li>- ¿Cree que la conciencia feminista se ha despertado en el alumnado?</li> </ul>

- 
- ¿Qué medidas considera que se pueden llevar a cabo para lograr una educación efectiva entre géneros?
- 

Fuente: Nota: Elaboración propia.

La entrevista para el alumnado y el AMPA incluye también las mismas dimensiones, adaptando el guion y suprimiendo las preguntas sobre formación en coeducación, la pertenencia a la Red Canaria de Escuelas para la Igualdad o a otras Redes, y su consideración sobre si hombres y mujeres gozan del mismo reconocimiento por los méritos obtenidos en las diferentes materias que se imparten en el centro.

A lo largo del trabajo de campo se llevaron a cabo diez entrevistas semiestructuradas de manera individual (seis al profesorado, dos a las familias y dos al alumnado). Los datos fueron recogidos en grabación de audio con previo consentimiento para facilitar su análisis. A continuación, se hace una breve reseña sobre las y los informantes claves:

#### Equipo docente:

- Informante clave 1: mujer, 53 años. Maestra especialista en religión. No es funcionaria. Imparte clases en diferentes centros de la isla, tanto en Educación infantil como en primaria. En el centro solo imparte clases en los cursos de 4º, 5º y 6º de primaria.
- Informante clave 2: hombre, 38 años. Maestro especialista en educación física. Funcionario desde 2015 con plaza en otro centro de la isla. Es su primer año en el centro e imparte clases a los cursos de 4º y 5º de primaria.
- Informante clave 3: mujer, 49 años. Funcionaria desde 2009 con plaza fija en otro centro de la isla. Llega al centro en 2015 como maestra especialista de inglés hasta la actualidad, lo que combina a su vez con una tutoría de 5º de primaria. Fue directora en funciones del centro durante un curso escolar.
- Informante clave 4: mujer, 39 años. Maestra especialista de francés. Funcionaria desde 2019, por lo que su estancia en el centro coincide con su año de prácticas. Tutora de un grupo de 5º de primaria. Actual responsable de Igualdad en el centro.

- Informante clave 5: mujer, 54 años. Maestra especialista en apoyo a las NEAE (P.T.). Funcionaria desde 2014. En el curso 2017-2018 es elegida como coordinadora de Igualdad y ocupa el cargo durante 2 años.

#### Equipo directivo:

- Informante clave 6: mujer, 38 años. Maestra especialista en música. Funcionaria. Llega al centro siendo tutora y es en 2010 cuando asume el cargo de dirección hasta la actualidad, lo que combina con la docencia en los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria.

#### AMPA:

- Informante clave 7: mujer, 43 años. Madre soltera en situación de desempleo. Trabaja algunas horas en el sector de la limpieza en una casa sin contrato. Desarrolla la función de tesorera en el AMPA desde hace 1 año.
- Informante clave 8: mujer, 38 años. Madre en una familia nuclear con empleo en una empresa de la limpieza. Desarrolla la función de vocal en el AMPA desde hace 2 años.

#### Alumnado:

- Informante clave 9: hombre, 11 años. Alumno de tercer ciclo de Educación Primaria (6º curso).
- Informante clave 10: mujer, 11 años. Alumna de tercer ciclo de Educación Primaria (6º curso).

**Análisis de documentos claves:** según Simons (2011) los documentos clave hacen referencia a cualquier cosa que se haya escrito en referencia al contexto o escenario de la investigación y no solo aquellos que tienen un carácter formal. Esta técnica se ha utilizado de manera complementaria para contrastar la información, así como para obtener información adicional para dar respuesta al objetivo específico número cuatro. En concreto se analizaron la página blog del centro, así como su Plan de Igualdad.

#### ***B) Procedimiento de análisis***

En lo que respecta a cómo debe realizarse el procedimiento de análisis de datos cuantitativos, no existe una definición precisa de las técnicas o el procedimiento a

seguir (Rodríguez *et al.*, 1996). Durante el periodo de análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, llevamos a cabo tres etapas interrelacionadas entre sí:

- *Reducción de datos*: se organizaron en tablas las respuestas del equipo docente (ver Anexo 1), lo que facilitó la lectura y el análisis de las mismas. La información del análisis de documentos sirvió como información complementaria.
- *Disposición y discusión de los datos*: clasificados y analizados los datos, discutimos los resultados de nuestra investigación con los datos extraídos del marco teórico.
- *Obtención de las conclusiones*: las conclusiones se obtuvieron mediante la contraposición o equivalencia de ideas surgidas en la discusión de los datos.

## **4. Análisis de resultados y discusión**

En este apartado se exponen y comentan los datos obtenidos en las entrevistas, organizados de acuerdo con sus dimensiones, relacionadas con los objetivos del estudio, al tiempo que se van interpretando, al hilo de las reflexiones que surgen en el diálogo con el marco teórico.

Para facilitar la comprensión de los resultados se irá presentando un resumen de las respuestas dadas por el profesorado a las preguntas correspondientes a cada dimensión en las tablas 2, 3, 4, 5, 6 y 7. Se completarán estos datos con la síntesis de las respuestas de las dos madres (anexos 2 y 3) y del alumno (anexo 4) y la alumna (anexo 5) entrevistada, así como con el análisis de documentos, cuando proceda.

### **4.1. Percepciones, creencias y conocimientos sobre coeducación**

A continuación, en la tabla 2, se muestra un resumen de las respuestas del profesorado ante las cuatro preguntas de esta dimensión (ver Anexo 1).

Tabla 2. Resumen de respuestas del profesorado<sup>1</sup> sobre la Dimensión 1: Percepciones, creencias y conocimientos sobre coeducación.

<p><b>1. ¿Cree que se ha alcanzado la igualdad en educación? ¿Y en los centros escolares? ¿Por qué?</b></p>	<p>La mayoría del profesorado considera que la igualdad en educación es un hecho ya alcanzado, aludiendo a que no existe discriminación entre géneros, ya que ambos géneros poseen las mismas oportunidades: <i>tanto niños como niñas tienen la posibilidad de estudiar</i> (I.C.1).</p> <p>Dos de ellas discrepan sobre que se haya conseguido la igualdad en la educación, aunque entienden que el proceso para lograrlo ya está en marcha: <i>alcanzarse del todo no, pero se sigue trabajando</i> (I.C.6). Cabe destacar que una de estas informantes es la directora, lo que podría presuponer la predisposición del centro hacia la educación por la igualdad, puesto que el liderazgo de la dirección es fundamental en los procesos de cambio.</p>
<p><b>2. ¿Qué le sugiere la palabra coeducación?</b></p>	<p>Solo dos docentes, incluido el único varón entrevistado, identifican la coeducación como el acto de educar en igualdad a niñas y niños: <i>educar en igualdad, ofreciendo un trato igualitario</i> (I.C.5).</p> <p>El resto de docentes confunde el concepto de coeducación con la idea de la escuela mixta: <i>educar a los dos géneros</i>, o incluso con la escuela colaborativa: <i>se puede entender como docencia compartida entre profesorado, entre iguales</i> (I.C.6).</p>
<p><b>3. ¿Ha recibido formación en coeducación? ¿Cuál?</b></p>	<p>Solo una docente, la antigua agente de igualdad, ha recibido formación en coeducación: <i>de forma individual por ser agente de igualdad</i> (I.C.5).</p> <p>Otra docente limita la formación en materia de coeducación al conocimiento de técnicas y herramientas para el trabajo colaborativo entre niños y niñas: <i>temas relacionados con cómo trabajar con niños y niñas</i> (I.C.1).</p> <p>El resto de docentes afirma no haber recibido formación al respecto.</p>
<p><b>4. ¿Cómo valora en general la formación recibida? ¿Y su utilidad práctica?</b></p>	<p>Solo una profesora ha recibido formación en igualdad y señala que no es suficiente para promover igualdad, ya que el compromiso con la igualdad es indispensable: <i> tienes que creer en ello, si no crees desde luego no va a haber mejora sino solo de manera superficial</i> (I.C.5).</p>

Fuente: Nota: Elaboración propia

La mayor parte del profesorado confunde la idea de escuela mixta con la idea de escuela coeducadora, pues como señala Araya Umaña (2004), dan por sentado que la escuela mixta trata de igual forma a niñas y niños, sin tener en cuenta que el modelo cultural y educativo, habitual en las escuelas, es profundamente androcéntrico. En este sentido, persiste la creencia del profesorado sobre el logro efectivo de la igualdad en

<sup>1</sup> Informantes clave: 1. Maestra de religión (I.C.1); 2. Maestro de educación física (I.C.2); 3. Maestra de inglés (I.C.3); 4. Maestra de francés (actual agente de igualdad) (I.C.4); 5. Maestra de apoyo a las NEAE (antigua agente de igualdad) (I.C.5); 6. Directora (maestra de música) (I.C.6).

educación y en las escuelas. Por tanto, es a deducir que se sigue favoreciendo y desarrollando, aunque sea de forma inconsciente, el protagonismo y la agresividad del género masculino y la aceptación de un papel secundario como característica principal del género femenino en las escuelas (Subirats Martori, 2011).

Solo dos docentes identifican la coeducación como un modelo educativo capaz de educar en auténtica igualdad de trato y de oportunidades a niñas y niños, eliminando todo tipo de desigualdades por razón de sexo (Sánchez y Lucas y Escadell Bermúdez, 2012). Posiblemente se debe a la escasa formación del profesorado en materia de igualdad, lo cual señala Anguita Martínez (2011) como una asignatura pendiente, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado. La antigua agente de igualdad señala además el compromiso del profesorado como factor principal de la coeducación, lo que incide en la relevancia del clima de la escuela como factor para dificultar o favorecer el desarrollo de este modelo (Rebollo Catalán *et al.*, 2011).

Entre el alumnado y las familias también existe la creencia del logro efectivo de la igualdad en la educación y en las escuelas: *aunque en el cole no hay discriminación, aquí se hace para todos por igual* (I.C.8); *nuestra profesora educa lo mismo tanto para hombres como para mujeres* (I.C.9). No obstante, el género es un atributo que influye en la percepción que tiene el alumnado sobre igualdad; así, la alumna deja constancia de que se siente invisibilizada y en un lugar secundario con respecto a sus compañeros varones: *a veces solo dicen los niños y debería decir también las niñas* (I.C.10).

## 4.2. Socialización de género y escuela

A continuación, en la tabla 3, se muestra un resumen de las respuestas del profesorado ante las cuatro preguntas de esta dimensión (ver Anexo 1).

Tabla 3. Resumen de respuestas del profesorado<sup>2</sup> sobre la Dimensión 2: Socialización de género y escuela

---

<sup>2</sup> Informantes clave: 1. Maestra de religión (I.C.1); 2. Maestro de educación física (I.C.2); 3. Maestra de inglés (I.C.3); 4. Maestra de francés (actual agente de igualdad) (I.C.4); 5. Maestra de apoyo a las NEAE (antigua agente de igualdad) (I.C.5); 6. Directora (maestra de música) (I.C.6).

<b>5. ¿Qué opinión tiene sobre los roles de género?</b>	<p>La mayoría de docentes opina que el centro está trabajando en la eliminación de roles y estereotipos de género: <i>en el centro se descartan esos roles</i> (I.C.6), aunque atribuyen el peso de la socialización primordialmente a la familia: <i>en clase puedes dar unas pautas y luego en casa ven otra realidad</i> (I.C.1).</p> <p>Dos docentes (especialmente el maestro de Educación Física) destacan el papel del profesorado en la eliminación de roles y estereotipos de género: <i>depende de nosotros como docentes que ellos vayan normalizando que son actividades para los dos géneros</i> (I.C.2).</p>
<b>6. ¿Dónde cree que se adquieren estos roles?</b>	<p>Persiste la idea de que el origen del sexismo es la familia: <i>en casa</i> (I.C.3), obviando el papel de la escuela: <i>nosotros somos meros conductores del conocimiento</i> (I.C.1). El único maestro y la directora del centro señalan también a los medios de comunicación como agentes de socialización que inciden en la reproducción de roles y estereotipos de género. Esta última también apunta a la escuela como un medio de reproducción de la cultura de género, pero salvaguardando el papel del equipo docente al respecto: <i>también en las escuelas, pero en las actividades extraescolares</i> (I.C.6).</p>
<b>7. ¿Qué papel cree que juega la escuela en la reproducción de roles y estereotipos de género? ¿Cree que se refuerzan o se debilitan? ¿Qué indicadores le hacen creer eso?</b>	<p>Dos docentes manifiestan que la familia influye más en la reproducción del sexismo: <i>pero al final mi casa o el ambiente donde me muevo es realmente el que influye</i> (I.C.2).</p> <p>Otras dos docentes discrepan de esta idea, manifestando que el papel del profesorado es clave para eliminar los roles y estereotipos de género: <i>depende mucho del profesorado que estos roles se refuercen o debiliten</i> (I.C.3).</p> <p>La antigua agente de igualdad señala la labor fundamental de la escuela en la eliminación de las prácticas sexistas: <i>la escuela juega un papel fundamental en la eliminación de estos roles y estereotipos</i> (I.C.5). <i>Aunque la escuela sea un reflejo de la sociedad también es una oportunidad</i> (I.C.5).</p>
<b>8. ¿Cree que la escuela está sirviendo para compensar la situación de desigualdad que se da en la sociedad? ¿En qué grado?</b>	<p>Tres docentes insisten en la idea de que es la familia quien debe educar en igualdad, por lo que consideran que, aunque la escuela trabaje en materia de igualdad de género, el alumnado imitará lo que observa en su hogar: <i>pero van a imitar lo que ven en casa</i> (I.C.2).</p> <p>El resto de docentes considera que la escuela sí compensa la situación de desigualdad que se da en la sociedad, debido a la puesta en práctica de acciones coeducativas: <i>de manera natural van asimilando esa igualdad gracias a que desde la escuela estamos influyendo de manera positiva en este ámbito</i> (I.C.5)</p>

Fuente: Nota: Elaboración propia

Así pues, la mayoría del profesorado cree que la familia es la responsable de la transmisión del sexismo y obvia el papel de la escuela como agente de socialización

sexista (Ruiz Repullo, 2017). Es decir, la mayoría no es consciente de que, cuando la escuela transmite conocimientos y prácticas androcéntricas, influye en el imaginario social de su alumnado, legitimando identidades socialmente jerarquizadas (Pinedo González *et al.*, 2017). Solo la directora reconoce el contexto de la escuela como un medio de reproducción de la cultura sexista, pero exclusivamente en las actividades externas al currículum. Es decir, en las actividades extraescolares del centro organizadas fuera del horario escolar por el AMPA o el ayuntamiento.

Esto nos hace pensar sobre la creencia generalizada acerca de la supuesta neutralidad de la escuela (Rebollo Catalán *et al.*, 2011) ante la perpetuación del sexismo y la ausencia de conciencia sobre el papel de la escuela en la continuidad de la desigualdad (Araya Umaña, 2004). Desigualdades que impregnan no solo el currículum explícito, sino también a aquel que discurre en paralelo, conformado por un conjunto de normas, prácticas y actitudes sexistas normalizadas que influyen en el imaginario del alumnado: el currículum oculto. Sin duda, el personal docente es clave para la eliminación de roles y estereotipos de género, siendo agente idóneo en el proceso de innovación hacia la coeducación (Aristizabal *et al.*, 2018). Dos docentes sí que son conscientes de este crucial papel, lo que supone una oportunidad para la educación para la igualdad.

Las dos madres coinciden con la opinión mayoritaria del profesorado afirmando que la familia es el principal agente de transmisión de los roles y estereotipos de género, y que la escuela es un medio para compensar la desigualdad entre hombres y mujeres: *tú aquí les dices una cosa, pero cuando llegan a casa te tiran abajo todo lo que se ha hecho en el colegio (I.C.7); si en casa tú le enseñas que eso no, eso no, eso no y luego vienen al cole y les enseñan otra cosa pues ya tienen otra opinión (I.C.8).*

El alumnado, sin embargo, destaca distintos medios por los que se transmiten las creencias, valores y comportamientos en relación con el género: *lo aprendemos en casa, en el cole o en la música que escuchamos (I.C.10)*. Es interesante que únicamente la alumna señala a la escuela como un medio de socialización que reproduce la cultura de género. Es posible que esto sea debido a ser objeto directo de discriminación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que la hace capaz de reconocer ciertos indicadores de desigualdad, que el resto de informantes soslayan.



### 4.3. Red Canaria de Escuelas para la Igualdad

A continuación, en la tabla 4, se muestra un resumen de las respuestas del profesorado ante las tres preguntas de esta dimensión (ver Anexo 1).

Tabla 4. Resumen de respuestas del profesorado<sup>3</sup> sobre la Dimensión 3: Red Canaria de Escuelas para la Igualdad

<b>9. ¿Conoce la Red Canaria de Escuelas para la Igualdad</b>	Solo tres docentes conocen la Red Canaria de Escuelas para la Igualdad.
<b>10. ¿Está su centro inscrito en esta Red? ¿Puede comentar algo acerca de los objetivos que persigue?</b>	Resulta llamativo que el profesorado no conoce en profundidad las redes o proyectos en los que está inscrito el centro. Tres docentes no saben si el centro está inscrito en dicha red: <i>No lo sé</i> (I.C.1); otra afirma que su centro está inscrito en esta red; y solo dos están en lo cierto afirmando que el centro no forma parte de la red.
<b>11. ¿Pertenece como docente a la Red Canaria de Escuelas para la Igualdad? ¿Y a otras redes educativas?</b>	No pertenecen a la Red Canaria de Escuelas para la Igualdad.

Fuente: Nota: Elaboración propia

La mayor parte del profesorado del centro no conoce las redes coeducativas de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Solo tres docentes conocen la Red Canaria de Escuelas para la Igualdad, pero no pertenecen como docentes a dicha red. Sin embargo, el profesorado no está seguro sobre en qué redes participa su centro, lo

<sup>3</sup> Informantes clave: 1. Maestra de religión (I.C.1); 2. Maestro de educación física (I.C.2); 3. Maestra de inglés (I.C.3); 4. Maestra de francés (actual agente de igualdad) (I.C.4); 5. Maestra de apoyo a las NEAE (antigua agente de igualdad) (I.C.5); 6. Directora (maestra de música) (I.C.6).

que lleva a reflexionar sobre el grado de identificación y pertenencia docente con las acciones que figuran en los proyectos educativos de los centros.

Como era de esperar, de acuerdo con lo anterior, la familia y el alumnado tampoco conocen bien las redes en las que está inscrito el centro: *creo que nuestro cole está metido en esa red. Son como proyectos, por ejemplo, como el de la Salud o Impulsa (I.C.7); no lo sé (I.C.9).*

#### 4.4. Proyectos coeducativos en el centro

A continuación, en la tabla 5, se muestra un resumen de las respuestas del profesorado ante las tres preguntas de esta dimensión (ver Anexo 1).

Tabla 5. Resumen de respuestas del profesorado<sup>4</sup> sobre la Dimensión 4: Proyectos coeducativos en el centro

<b>12. ¿Se han puesto en marcha en su centro proyectos coeducativos? ¿Cuáles?</b>	<p>Dos docentes no saben si hay proyectos de coeducación en el centro: <i>si te digo te miento (I.C.2).</i></p> <p>Una docente, al igual que en preguntas anteriores, sigue confundiendo el concepto de coeducación con la escuela participativa, por lo que alude a los proyectos de acción participativa en el aula como proyectos coeducativos: <i>con gente preparada que ha hecho cursos específicos para mejorar este tipo de aspectos (I.C.3).</i></p> <p>Solo las agentes de igualdad (actual y anterior) hacen mención al Plan de Igualdad del centro como una acción coeducativa: <i>en el Plan de Igualdad tuvimos en cuenta que la coeducación formara parte del desarrollo curricular del centro (I.C.5).</i></p> <p>Sin embargo, la directora del centro considera que algunos proyectos coeducativos, que se han puesto en marcha en el centro, han sido excesivos y, de nuevo, insiste en la idea de que es la familia quien debe educar en dichas cuestiones: <i>los niños son demasiado inocentes para ver esas diferencias... que fueran los padres quienes se encargaran de este tema que es más delicado (I.C.6).</i> Además, limita la responsabilidad del centro en materia de igualdad de</p>
---	---

<sup>4</sup> Informantes clave: 1. Maestra de religión (I.C.1); 2. Maestro de educación física (I.C.2); 3. Maestra de inglés (I.C.3); 4. Maestra de francés (actual agente de igualdad) (I.C.4); 5. Maestra de apoyo a las NEAE (antigua agente de igualdad) (I.C.5); 6. Directora (maestra de música) (I.C.6).

---

	género a la profesora acreditada en igualdad: <i>la profe que se encarga del tema de igualdad debe vigilar que haya igualdad (I.C.6).</i>
--	---

---

<b>13. ¿Cómo valora estos proyectos? ¿Qué utilidad cree que tienen para fomentar la igualdad efectiva entre el alumnado? ¿Los ve suficiente? ¿Por qué?</b>	La valoración de estos proyectos es, en general, baja. Solo una docente, la antigua agente de igualdad, es capaz de reconocer la finalidad que persiguen las acciones coeducativas. Esta maestra considera que estos proyectos son positivos para alcanzar una educación en igualdad real y efectiva entre niñas y niños: <i>nos hace mantener de manera constante una evaluación personal para garantizar que como docentes llevamos a cabo una educación igualitaria (I.C.5).</i> Incide también en la necesidad de formar a la familia en materia coeducativa para una educación más efectiva: <i>estaría bien que las familias pudieran recibirla (I.C.5).</i> El resto de docentes parecen no terminar de comprender el concepto de coeducación: <i>ahí también se trabaja la coeducación con niños con discapacidad. Que no siempre es chico o chica (I.C.6).</i>
--	--

---

<b>14. ¿Cuál ha sido la respuesta del alumnado frente a las iniciativas coeducativas que se han llevado a cabo?</b>	La respuesta del alumnado frente a las acciones coeducativas ha sido positiva según las docentes que han respondido esta pregunta. Nuevamente, la antigua acreditada en igualdad menciona la importancia de la familia como agente de socialización, pero que la escuela se destaca como un medio para despertar el conocimiento crítico del alumnado: <i>hay casos en el que el menor es un poco más reactivo por lo que ve y escucha en casa, pero en la escuela se va educando en igualdad y creo que llegará un momento en el que esto influirá (I.C.5).</i>
---	---

---

Fuente: Nota: Elaboración propia

La mayoría del profesorado parece tener poca predisposición para colaborar en el desarrollo de la coeducación en el centro, perseverando en la idea de que es la familia la que tiene que cambiar para poder educar en igualdad de género, al igual que señala Corrales Mejías *et al.* (2005; citada en Azorín Abellán, 2014). De este modo, la responsabilidad docente de educar en igualdad de género parece recaer exclusivamente sobre la docente acreditada en igualdad. Pero para que la coeducación sea una señal de identidad del centro el profesorado en conjunto debe tener compromiso e implicación (Rebollo Catalán *et al.*, 2011). Los principios coeducadores deben impregnar toda práctica educativa a través de acciones y medidas ante todo tipo de desigualdad discursiva, simbólica, curricular y socio-cultural (Bejarano Franco *et al.*, 2019). Además, como ya señalamos anteriormente, esta falta de predisposición puede deberse también a la escasa formación del profesorado en materia de igualdad, lo que les imposibilita ser conscientes de la transmisión de ideas profundamente androcéntricas

por parte de la escuela en general. De este modo, la mayoría no son capaces de identificar los elementos que mantienen y reproducen las desigualdades de género (Aristizabal *et al.*, 2018) y confunden la escuela mixta con la igualdad de oportunidades entre géneros.

Sin embargo, una docente muestra mayor predisposición para la construcción hacia la cultura de la igualdad. Se aprecia su actitud positiva ante los cambios, haciendo hincapié en que la coeducación permite una reflexión personal crítica hacia las normas, valores y creencias patriarcales. Además, insiste en que las acciones coeducativas que se han llevado a cabo en el centro han tenido una respuesta muy positiva por parte del alumnado, despertando su conocimiento crítico en materia de igualdad. Esto hace reflexionar sobre la actitud docente ante la coeducación para eliminar cualquier tipo de desigualdad, así como en el papel de la escuela en la formación del pensamiento crítico, no solo del alumnado, sino también de toda la comunidad educativa. Por tanto, el debate se enfoca hacia la importancia de la escuela como medio de debate y reflexión respecto a normas, creencias y valores sexistas, donde la familia cobre un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje coeducativo.

Por otro lado, al analizar el Plan de Igualdad del centro, puesto en marcha, en el curso 2017-2018, se observa que lo que se propone son actividades puntuales como: la celebración de jornadas relacionadas con la igualdad, el análisis crítico de cuentos tradicionales, las charlas o trabajos de mujeres destacadas, etc. Es decir, se manifiesta que la coeducación es un objetivo del centro, pero se pretende perseguirlo por medio de acciones puntuales, por lo que no parece estar integrada en el currículum y en la práctica educativa del centro, lo que puede reducir enormemente el éxito de dicha iniciativa.

Por su parte, las madres limitan su conocimiento sobre los proyectos coeducativos a acciones puntuales en la dinámica de enseñanza-aprendizaje en el centro; y también coinciden con la mayor parte del profesorado en que, aunque piensan que es una medida efectiva para paliar las desigualdades de género, estas medidas no serán efectivas si las familias no educan en la igualdad de género: *pero la cuestión es que si los padres no se involucran y participan no se consigue nada* (I.C.7).

En la misma tónica, el alumnado confunde los proyectos coeducativos con proyectos de otras temáticas: *el año pasado fuimos a Gran Canaria para hacer un*

proyecto que se llamaba “Canarias libre de plástico” (I.C.9). Es de suponer que el alumnado no está familiarizado con esta temática.

#### 4.5. Currículum: roles y estereotipos de género

A continuación, en la tabla 6, se muestra un resumen de las respuestas del profesorado ante las 15 preguntas de esta dimensión (ver Anexo 1).

Tabla 6. Resumen de respuestas del profesorado<sup>5</sup> sobre la Dimensión 5: Currículum: roles y estereotipos de género

<p><b>15. ¿Cómo valora la generalización de la escuela mixta con niños y niñas que conviven en las mismas aulas? ¿Y el currículum unitario para ambos sexos?</b></p>	<p>En general, la valoración de la escuela mixta y el currículum unitario es muy positiva. Piensan que al convivir niños y niñas en las mismas aulas, ya de por sí tienen los mismos derechos y oportunidades. Confunden la escuela mixta y el currículum unitario con la igualdad de derechos y oportunidades: <i>lo normal es que chicos y chicas convivan en las mismas aulas</i> (I.C.1); <i>a mí me parece bien que convivan en las mismas aulas, es lo que debe ser</i> (I.C.4).</p>
<p><b>16. ¿Cree que la simulación con el alumnado de situaciones en entornos socialmente relevantes como la familia, el mercado, etc., puede reforzar la construcción desigual de la identidad de género?</b></p>	<p>La mayoría del profesorado considera que esta simulación puede reforzar la desigualdad de género, pero es responsabilidad del profesorado paliar dichas desigualdades: <i>si tú no sabes cómo presentarlo, si no estás preparada, si no sabes cómo abordarlos, pues entonces darán un ejemplo que no sea el mejor</i> (I.C. 3).</p> <p>Algunas maestras siguen insistiendo en la idea de que es la familia quien favorece dicha desigualdad: <i>cuando llegan a casa pocas veces escuchan que sus padres van a la compra, mientras que las mamás son las que van a comprar, lavan la ropa, etc.</i> (I.C.1).</p>

<sup>5</sup> Informantes clave: 1. Maestra de religión (I.C.1); 2. Maestro de educación física (I.C.2); 3. Maestra de inglés (I.C.3); 4. Maestra de francés (actual agente de igualdad) (I.C.4); 5. Maestra de apoyo a las NEAE (antigua agente de igualdad) (I.C.5); 6. Directora (maestra de música) (I.C.6).

<p><b>17. Qué opina de la siguiente frase: los niños son mejores en matemáticas y las niñas mejores en lengua.</b></p>	<p>Ninguna docente está de acuerdo con esta afirmación: <i>no creo que sea real</i> (I.C.2).</p> <p>No obstante, una informante hace alusión a la distinción que se hace entre hombres y mujeres y carreras universitarias: <i>se decía que las carreras de ciencias eran de hombres y las de letras de mujeres. Les cuesta más pero están llegando</i> (I.C.6).</p>
<p><b>18. ¿Cree que se fomenta de igual manera entre los géneros la adquisición de los aprendizajes competenciales referidos a procesos cognitivos y psicomotores? ¿Y respecto a los afectivos?</b></p>	<p>El profesorado, en general, considera que en la escuela sí se fomentan de igual manera la adquisición de los aprendizajes competenciales, independientemente del sexo: <i>creo que en esto no hay diferencia, simplemente forma parte de la persona</i> (I.C.5); no obstante, una de ellas alude a la importancia del profesorado a la hora de trabajar dichos aprendizajes competenciales: <i>si no se logra es porque algo falla y casi siempre es el maestro</i> (I.C.1).</p> <p>Dos docentes recalcan una vez más la influencia de la familia en la adquisición de estos aprendizajes: <i>luego en casa se le da más importancia dependiendo de un género u otro</i> (I.C.4).</p> <p>La antigua agente de igualdad señala la coeducación como una herramienta para potenciar este tipo de aprendizajes entre géneros, y cómo esta ayuda ante todo al género masculino: <i>creo que hay más libertad para ellos, por esto mismo, porque se les permite y se fomenta</i> (I.C.6).</p>
<p><b>19. ¿Piensa que el currículum contempla de igual manera la contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad hombres y mujeres? ¿Por qué?</b></p>	<p>Dos docentes manifiestan que el currículum sí contempla de igual forma a hombres y mujeres, pero que puede ser que el profesorado exponga una visión androcéntrica del mismo: <i>de alguna forma es quien lo interpreta que lo hace de forma sesgada</i> (I.C.3).</p> <p>Otras dos docentes coinciden en que la presencia masculina en el desarrollo social e histórico del currículum es mucho más dominante que la femenina y que se alude a la presencia femenina de manera puntual: <i>pocas veces he visto en el currículum de primaria que se ponga como punto de referencia a la mujer</i> (I.C.1); <i>cuando se representan es porque hay una sección específica dedicada a las mujeres</i> (I.C.4).</p> <p>Otras dos docentes, la directora y la antigua responsable de igualdad, coinciden en que aunque el papel de la mujer cada vez es más visible, aún queda mucho por hacer: <i>todavía queda mucho por descubrir</i> (I.C.6).</p>
<p><b>20. ¿Se potencian así las mismas capacidades y competencias entre géneros en igualdad de condiciones y de</b></p>	<p>A pesar de la variedad de respuestas en la pregunta anterior, solo dos docentes son capaces de reconocer que, si el currículum no contempla de igual manera a hombres y mujeres, no se pueden potenciar entonces las mismas capacidades y competencias entre géneros en igualdad de condiciones, de trato y de oportunidades: <i>creo que no. Siempre hay alguna diferencia, quizás de manera inconsciente</i> (I.C.1).</p> <p>El resto del profesorado considera que sí que se potencian las mismas</p>

<b>trato y de oportunidades?</b>	capacidades y competencias entre género en igualdad de condiciones, de trato y de oportunidades, por lo que entienden que la escuela ya trabaja estos aspectos: <i>sí, hay que hacerlo sino habría desigualdad (I.C.6); sí, básicamente desde el aula es donde se potencia este tipo de cosas (I.C.4).</i>
<b>21. En lo que se refiere a su materia, ¿considera que gozan del mismo reconocimiento los méritos obtenidos por los hombres que por las mujeres?</b>	Solo una docente reconoce que en lo que se refiere a su materia, las mujeres no gozan del mismo reconocimiento que los hombres: <i>no Tanto en el Antiguo como el Nuevo Testamento, las mujeres adoptan un papel secundario y su reconocimiento es poco (I.C.1).</i> El resto del personal docente cree que hombres y mujeres sí gozan del mismo reconocimiento: <i>sí hay igualdad, antiguamente todos eran hombres pero ya hoy en día no (I.C.6).</i>
<b>22. ¿Cree que esto influye en las opciones de estudio y de profesiones entre géneros?</b>	Tres docentes consideran que el poco reconocimiento del mérito de las mujeres influye de manera significativa en la elección de estudio y profesiones: <i>muchas veces no conocen los logros que las mujeres han alcanzado e incluso, por culpa de los roles y estereotipos de género, muchas niñas tal vez consideran que no pueden alcanzar su propósito (I.C.5).</i>  El resto de docentes cree que, aunque en la escuela se incite a las niñas y niños a estudiar lo que les guste, independientemente de los roles y estereotipos de género, la familia influye decisivamente en su elección académica y profesional: <i>si los padres pretenden o creen o quieren que sus hijos sean ingenieros o médicos, o enfermeras o maestras, ya de alguna forma están limitando las posibilidades de esa criatura (I.C.3).</i>
<b>23. ¿Qué opinión tiene sobre la propuesta de contemplar en el currículum una materia específica para sensibilizar en materia de Igualdad de Género y prevención de la Violencia de Género?</b>	Dos docentes creen que la temática es importante, pero no como para que haya una asignatura específica: <i>creo que es importante pero no debería ser una asignatura (I.C.1);</i> dos docentes, entre ellas la directora y la antigua acreditada en igualdad, consideran que la Igualdad de Género se trabaja ya de manera transversal en el centro: <i>yo creo que el centro de forma natural ya está trabajando la igualdad (I.C.5);</i> solo una docente, la actual agente de igualdad, considera que es necesaria la creación de una asignatura en materia de igualdad de género: <i>hace falta. Es más que necesaria (I.C.4).</i>  Otra docente hace alusión a la falta de tiempo en los horarios de Educación Primaria: <i>no sé en qué momento lo harían porque nos falta tiempo (I.C.3).</i>
<b>24. ¿Y de educación</b>	Tres docentes señalan que es de suma importancia abordar este tema en las escuelas, pero que para ello la formación del profesorado es esencial: <i>hace falta</i>

<b>afectivo-sexual?</b>	<p><i>que los educadores nos formemos</i> (I.C.5). A lo que se suma la idea de otras dos docentes sobre el escaso tiempo que tienen: <i>no tenemos tiempo</i> (I.C.4).</p> <p>El maestro manifiesta que la familia y el ambiente social influyen más que la escuela a la hora de abordar esta temática: <i>el ambiente social y la casa hacen mucho más de lo que hacemos nosotros</i> (I.C.2).</p>
<b>25. ¿Ha observado en su trayectoria docente conductas sexistas en lo que concierne a las relaciones entre el equipo docente?</b>	<p>La mayoría del personal docente no es capaz de reconocer conductas sexistas en las relaciones del equipo docente. Solo dos de ellas reconocen estas conductas: <i>cuando hay un almuerzo y las profes ponen la mesa y digo las cosas me dicen “uy, pero cómo te enfadas”</i> (I.C.1).</p>
<b>26. ¿Y entre el profesorado y el alumnado?</b>	<p>Reconocer actitudes sexistas entre el profesorado y el alumnado es lo que más les cuesta reconocer a la mayoría de docentes. Solo dos son capaces de dar un ejemplo claro: <i>una vez hubo un profe de educación física que ponía a los niños a jugar a fútbol y a las niñas les daba aros y otros materiales</i> (I.C.6).</p>
<b>27. ¿Y entre el alumnado?</b>	<p>Sin embargo, el profesorado reconoce de manera clara las conductas sexistas entre el alumnado: <i>al final siempre diferencian entre juegos de chicos y de chicas</i> (I.C.2). Llama la atención que una docente no reconoce las conductas sexistas entre el alumnado, atribuyendo que los conflictos de este colectivo surgen por razones ajenas al género: <i>siempre ha habido conflictos pero no por ser mujer o por ser varón</i> (I.C.3).</p>
<b>28. ¿Y respecto a aspectos como la decoración del aula o de los espacios comunes del centro?</b>	<p>El profesorado parece, en general, considerar que no se observa ningún indicio de sexismo en la decoración del aula o de los espacios comunes del centro. Resultan curiosas, no obstante, las respuestas de dos docentes al afirmar que las aulas están más decoradas donde hay mujeres: <i>las mujeres ponemos flores, pero porque nos gusta</i> (I.C.1); <i>creo que es más bien porque a ellos no se les ha fomentado tanto la creatividad y las manualidades</i> (I.C.5).</p>
<b>29. ¿Qué opinión tiene sobre la utilización del lenguaje inclusivo en los centros escolares? ¿Qué utilidad cree que tiene?</b>	<p>Tres docentes consideran que la utilización de un lenguaje inclusivo es algo exagerado, o incluso una pérdida de tiempo, aludiendo a que no genera desigualdad entre géneros: <i>pérdida de tiempo tener que hablar en los dos géneros. No creo que sea una cosa transcendental que les marque</i> (I.C.1). Por el contrario, dos de las docentes entienden que el lenguaje es una herramienta más para paliar las desigualdades de género: <i>es fundamental, incluso es una forma más de indicar que somos iguales</i> (I.C.5).</p> <p>La directora, por su parte, hace hincapié en el cuidado que tiene el centro a la hora de utilizar un lenguaje inclusivo en los documentos del centro: <i>se intenta en las circulares a la hora de dirigirte a los padres en general, no padres-madres sino familias</i> (I.C.6).</p>

Fuente: Nota: Elaboración propia



Como ya señalamos anteriormente, una parte del profesorado confunde la escuela mixta con la igualdad de oportunidades y de trato entre niñas y niños, pues consideran que el currículum unitario, al centrarse en lograr objetivos globales, se adapta a las necesidades del alumnado, independientemente de su sexo. Por tanto, parecen no ser conscientes de que la visión androcéntrica del currículum y la organización escolar habitual legitiman la universalización del modelo masculino (Sánchez Hernández *et al.*, 2017), por lo que, en general, en la escuela también se reproducen las discriminaciones sexistas que se dan en la sociedad (López Ojeda, 2007). No obstante, se entiende que, aunque la mayoría de docentes no reconocen dichas discriminaciones, lo hacen de modo inconsciente y no de forma intencional, pues creen firmemente que la escuela ya es transmisora de valores de igualdad. No obstante, hay dos maestras que sí tienen claro que el currículum no contempla de igual manera la contribución social e histórica de las mujeres al desarrollo de la humanidad, lo que indica su conciencia crítica al respecto.

Así pues, solo dos docentes son capaces de reconocer que, consecuentemente, no se potencian las mismas capacidades y competencias entre géneros, ya que hombres y mujeres no gozan del mismo reconocimiento en el currículum por los méritos obtenidos, lo cual influye en las elecciones académicas y profesionales. Con todo, la mayoría del personal docente persevera en el convencimiento de que es la familia quien limita las posibilidades de estudio y de profesiones, debido a que consideran que es quien reproduce y legitima los roles y estereotipos de género (Corrales Mejías *et al.*, 2005; citada en Azorín Abellán, 2014)

Por tanto, aunque la mayoría del profesorado estime que en la escuela se fomentan de igual manera los aprendizajes, independientemente del sexo, parece desprenderse que en realidad predomina el modelo de la escuela mixta. Así mismo, las prácticas coeducativas no constituirían una realidad generalizada en el centro, lo que implica no haber modificado los modelos culturales de la sociedad. Y, por tanto, seguir favoreciendo el protagonismo y la agresividad del género masculino y la sumisión, falta de visibilidad social y la aceptación de un lugar secundario del género femenino (Subirats Martori, 2011). Así, la escuela, sin pretenderlo intencionalmente, puede continuar perpetuando los roles y estereotipos de género referidos a procesos cognitivos y psicomotores y afectivos: fomentando más los primeros para el sexo masculino y los segundos para el femenino.

Cabe destacar la respuesta crítica y consciente de la antigua responsable de igualdad, al señalar a la coeducación como una herramienta para potenciar estos aprendizajes tanto en niños como en niñas. A este respecto, la coeducación no sólo servirá para el empoderamiento femenino, sino que a su vez será una ventaja para el género masculino, pues la agresividad y la violencia quedarán superadas por el manejo de las emociones y sentimientos.

Sin embargo, la mayoría del profesorado, al preguntarle sobre las conductas sexistas que han observado en su trayectoria como docentes en la relación docente-alumnado, no reconoce la existencia de dichas conductas. Esto es, muestra escasa sensibilización en cuanto a la práctica docente sobre estereotipos y creencias de género (Rebollo Catalán *et al.*, 2011). No obstante, dos docentes sí que detectan conductas sexistas en las relaciones docentes-alumnado, debido a su sensibilización en igualdad de género (responsables de igualdad). Por tanto, insistimos en la importancia fundamental de la formación en igualdad, así como la actitud del profesorado ante la igualdad, para los procesos de innovación coeducativa (Azorín Abellán, 2014).

En cuanto a la propuesta de contemplar en el currículum una materia específica para sensibilizar en materia de igualdad y prevención de violencia de género y de educación afectivo-sexual, la mayoría del profesorado, a pesar de considerarla una materia importante, no entiende que sea necesaria como asignatura específica. Aluden a la falta de tiempo y a que la transversalidad del currículum ya está incluyendo estos contenidos en las distintas asignaturas. Aun así, reconocen la falta de formación del profesorado en igualdad de género (Rebollo Catalán *et al.*, 2011; Aristizabal *et al.*, 2018; Ballarín Domingo, 2017; Bejarano Franco y Mateos Jiménez, 2014; García Cano e Hinojosa, 2016).

Respecto al uso del lenguaje inclusivo tres docentes consideran que es una pérdida de tiempo, pues no creen que el lenguaje reproduzca desigualdades de género (Rebollo Catalán *et al.*, 2011; Vargas Muñoz, 2012). Sin embargo, el lenguaje es una herramienta que sirve para reflejar el sistema de pensamiento colectivo, por lo que el uso del masculino genérico transmite una serie de valores e ideologías que se hacen eco de la perspectiva androcéntrica-patriarcal (Pacheco Carpio, 2012). Lo que no se nombra no existe, y las mujeres sí existimos, por lo que su uso será una herramienta para paliar las desigualdades entre géneros. El análisis del lenguaje en los documentos clave revela

que se tiene especial cuidado en la utilización de un lenguaje inclusivo en los distintos documentos institucionales, como señala la directora del centro; sin embargo, en el Blog del centro hay una tendencia más marcada al uso del masculino genérico. Por otro lado, dos docentes señalan la importancia del lenguaje inclusivo y son conscientes de su valor como herramienta para incidir en la igualdad entre niñas y niños.

Las familias creen que la escuela sirve para compensar la situación de desigualdad que se da entre los géneros. De ahí que consideren que la escuela es un espacio libre de conductas sexistas que fomenta de igual manera la adquisición de conocimientos y aprendizajes competenciales, independientemente de que reconozcan que los currículos contemplan como única la contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad del hombre: *aquí se refuerza a todo el mundo por igual (I.C.8); por ejemplo tú le preguntas a una niña qué quiere ser de mayor y te dirá que quiere ser mecánica o astronauta pero le preguntas a un niño y te va a contestar siempre lo mismo (I.C.7).*

En cuanto a las opiniones del alumnado sobre el currículum y los roles y estereotipos de género, el alumno considera que se fomenta de manera igualitaria la adquisición de aprendizajes competenciales, mientras que la alumna hace hincapié en que a los chicos se les refuerzan más los referidos a los psicomotores: *cuando los chicos están jugando a fútbol nosotras le pedimos una comba y no nos la da, y nos tenemos que aguantar (I.C.10); creo que se valora más a los chicos; todos los ejemplos que nos ponen son hombres (I.C.10).* Esto nos hace reflexionar sobre el papel secundario que el personal docente otorga a las niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el posible despertar de la conciencia sobre la desigualdad de género, al menos en las niñas.

#### **4.6. Feminismo en la escuela**

A continuación, en la tabla 7, se muestra un resumen de las respuestas del profesorado ante las cuatro preguntas de esta dimensión (ver Anexo 1).

Tabla 7. Resumen de respuestas del profesorado<sup>6</sup> sobre la Dimensión 6: Feminismo en la escuela

<p><b>30. Para terminar ¿se considera una persona feminista?</b></p>	<p>Solo una docente se considera feminista: <i>sí</i> (I.C.4).</p>
<p><b>31. ¿Cree que el profesorado de su centro es feminista?</b></p>	<p>Solo una docente cree que el profesorado de su centro es feminista: <i>en general sí</i> (I.C.4).</p> <p>La directora del centro confunde feminismo con la cantidad de docentes mujeres que hay en el centro: <i>este año tenemos bastantes maestros y no hay discriminación entre ellos y nosotras</i> (I.C.6).</p> <p>El maestro expone que, ya que en el centro hombres y mujeres hacen de todo, puede entenderse que son feministas: <i>feminista, creo que al final todos hacemos de todo, por lo cual no creo que sea feminismo como tal</i> (I.C.2).</p>
<p><b>32. ¿Cree que la conciencia feminista se ha despertado en el alumnado?</b></p>	<p>Solo dos docentes consideran que la conciencia feminista se está despertando en el alumnado: <i>algunos niños y algunas niñas, sobre todo en las niñas</i> (I.C.1).</p> <p>Inciden también en la idea de que el contexto familiar afecta más en su conciencia: <i>tal vez por el contexto social que les rodea, ¿no?, porque aún sigue siendo muy machista</i> (I.C.2).</p> <p>El resto de docentes consideran que la conciencia feminista no se ha despertado en el alumnado, haciendo alusión a ella como lo antagónico a la conciencia machista: <i>ni conciencia feminista ni machista</i> (I.C.3); <i>Hablo de feminismo como el extremo del machismo. Estoy en contra del machismo, pero también del feminismo. La igualdad no es ninguno de ellos</i> (I.C.5).</p>
<p><b>33. ¿Qué medidas considera que se pueden llevar a cabo para lograr una educación efectiva entre géneros?</b></p>	<p>Nuevamente se reitera en dos de las docentes la idea de que, para erradicar la desigualdad de género, se debe educar a las familias: <i>considero que tiene que ser un trabajo de familias, no tiene que ser una cosa exclusiva de la escuela</i> (I.C.3).</p> <p>También, nuevamente, sale a relucir la importancia de formar al personal docente en materia de igualdad para llevar a cabo una educación efectiva entre géneros: <i>primero trabajar mucho con el personal docente</i> (I.C.1).</p> <p>Por el contrario, el maestro considera que el cambio tiene que darse en la sociedad y, por último, en los centros educativos, pues entiende que estos influyen más bien poco en el imaginario colectivo con respecto a las desigualdades de género: <i>tiene que haber un cambio social... y lo último los centros educativos porque nosotros influimos más bien poco</i> (I.C.2)</p> <p>La directora señala que la escuela ha mejorado en relación con la igualdad entre niñas y niños, pero es consciente de que aun queda por mejorar más el</p>

<sup>6</sup> Informantes clave: 1. Maestra de religión (I.C.1); 2. Maestro de educación física (I.C.2); 3. Maestra de inglés (I.C.3); 4. Maestra de francés (actual agente de igualdad) (I.C.4); 5. Maestra de apoyo a las NEAE (antigua agente de igualdad) (I.C.5); 6. Directora (maestra de música) (I.C.6).

No se puede concebir una educación transformadora si no es feminista; es decir, una educación que eluda todo signo de desigualdad discursiva, simbólica, curricular y socio-cultural (Bejarano Franco *et al.*, 2019). En este sentido, el personal docente debe identificarse con los objetivos que persigue el movimiento feminista y declararse como tal. Sin embargo, en el caso estudiado, el profesorado en general no se considera feminista. Aunque sí que una docente se reconoce abiertamente como feminista. Esto se puede deber en gran medida al rechazo surgido respecto al feminismo causado por la difusión malintencionada, por parte de algunos sectores, de que el feminismo supone reclamar la superioridad de la mujer frente al hombre. Por ese motivo es probable que no se identifiquen como personas feministas, ni estimen que la conciencia feminista se esté despertando en el profesorado ni en el alumnado de su centro. Que esta creencia errónea se haya extendido también en el sistema educativo es muy preocupante, y pone sobre el tapete la urgente necesidad de la formación docente en igualdad.

Al preguntarles sobre las medidas que consideran oportunas para alcanzar una educación efectiva entre géneros, nuevamente reiteran la idea de que es la familia sobre quien recae el peso de educar en igualdad de género, pues creen en el papel positivo o en la neutralidad de la escuela a la hora de educar en igualdad. Aunque también sale a relucir la importancia de la formación docente para llevar a cabo una educación en igualdad de trato y de oportunidades. Este reconocimiento es muy esperanzador, pues la formación puede ayudar a que el personal docente sea capaz, en primer lugar, de reconocer que existe una desigualdad de género en la escuela, para luego poder entender que su papel es fundamental para paliar dichas desigualdades (Araya Umaña, 2004).

Al igual que el profesorado, ni las madres ni el alumnado entrevistado se consideran feministas. No obstante, el alumnado, a pesar de no reconocerse como feminista, piensa que la conciencia feminista se está despertando entre sus compañeras y compañeros: *quizás sí, lo más probable (I.C.9); creo que sí porque cada vez entendemos más las chicas que podemos ser igual que un chico (I.C.10).*

Las madres coinciden en que se debe mejorar la educación en el hogar para erradicar la desigualdad entre géneros: *creo que los colegios hacen ya bastante, pero la base se saca en casa. El colegio solo refuerza* (I.C.7); mientras que el alumnado hace hincapié en la importancia que juega el personal docente en la igualdad de género: *deberían estar mirando más atentos en los recreos porque está bien decir todo lo malo del machismo y todo eso, pero luego no hacen caso* (I.C.9); *estaría bien que los profesores les dijeran que somos iguales* (I.C.10).

## 5. Conclusiones

Este estudio nos ha permitido analizar y conocer las percepciones y prácticas coeducativas en un centro escolar. Dada la naturaleza de la metodología empleada, los resultados obtenidos no son generalizables, necesariamente, a otros centros, pero sí pueden servir como marco de referencia para analizar y comprender la realidad particular de este colegio en cuanto a coeducación, así como en otros contextos similares. Esa es la utilidad que pueden tener las conclusiones que se presentan, a continuación, dando respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos del estudio.

### **¿Qué conocimiento tiene la comunidad educativa sobre coeducación?**

La respuesta a esta pregunta de investigación, relacionada con el objetivo de analizar las creencias y conocimientos sobre coeducación, ha revelado que el profesorado del centro tiene un nivel de conocimientos sobre coeducación, en general, bajo. La mayoría no tiene una idea muy clara de lo que implica realmente la coeducación, ignorando las posibles medidas de actuación para hacer posible una educación integral sin discriminaciones por razón de género, lo que va en línea con lo mostrado por otros estudios (Compairé *et al.*, 2011; Moreno, 2007; Prat y Flintoff, 2012; citadas en Asistizabal *et al.*, 2018). Esto concuerda con la escasa formación que también poseen en materia de educación para la igualdad (Anguita Martínez, 2011), y que el propio profesorado del centro reconoce.

Por ello, probablemente, confunde el modelo de la escuela mixta con el de la escuela coeducadora. Consideran que, al compartir niñas y niños los mismos espacios y un currículum unitario (androcéntrico), la igualdad de oportunidades entre ambos sexos ya está alcanzada y que el sexismo ya está superado en la escuela. Esta naturalización de la desigualdad se debe, en parte, a la escasez (o ausencia) de la perspectiva de género en la formación inicial y permanente del profesorado (Anguita Martínez, 2011), lo que dificulta que sepa desentrañar los elementos que mantienen y reproducen las desigualdades de género, legitimando, sin saberlo, comportamientos tan interiorizados que pasan desapercibidos en la cotidianeidad. Se genera así una ausencia de análisis crítico con perspectiva de género sobre la propia práctica docente (Bejarano Franco y Mateos Jiménez, 2014). Una de las docentes reconoce los principios de la escuela coeducativa, probablemente gracias a la formación recibida en materia de igualdad entre géneros y a su actitud positiva ante los cambios hacia la práctica coeducativa.

Entre las familias y el alumnado el conocimiento sobre coeducación también es bajo. Sus creencias no distan de las del personal docente, al considerar que la escuela mixta garantiza la igualdad de oportunidades entre niños y niñas. En buena lógica, si el profesorado (que es la clave de la educación para la igualdad) no desarrolla la competencia crítica sobre la acción coeducativa en el centro (Bejarano Franco y Mateos Jiménez, 2014), el resto de la comunidad escolar tampoco entenderá la necesidad de un modelo educativo basado en la igualdad real de oportunidades y de trato entre niñas y niños y la consecuente eliminación de todo tipo de desigualdades.

### **¿Qué opinión tiene la comunidad educativa sobre el origen de las actitudes sexistas del alumnado?**

La respuesta a esta pregunta de investigación se conecta con el objetivo de conocer las atribuciones sobre el origen de las actitudes sexistas del alumnado y su percepción sobre el papel de la escuela. El profesorado del centro, al igual que las familias, opina que el origen de las actitudes sexistas del alumnado obedece, básicamente, al aprendizaje de conductas en sus hogares, reafirmandose en su posición de que la familia es el principal agente de socialización y de que la escuela tiene un peso secundario, obviando, en general, el papel de la escuela en la transmisión de roles y estereotipos de género (Corrales Mejías *et al.*, 2005, citada en Azorín Abellán, 2014).

La escuela debe entenderse entonces como un importante agente de socialización, pues transmite normas y valores que influyen en el imaginario social respecto al género, legitimando identidades socialmente jerarquizadas a través de prácticas androcéntricas que resultan discriminatorias para el género femenino (Ruiz Repullo, 2017). En este sentido, el personal docente es el agente idóneo para cuestionar la desigualdad de género y construir nuevos modelos, prácticas y relaciones que no estén sometidas a las barreras de género (Aristizabal *et al.*, 2018). Para ello debe tomar conciencia de sus hábitos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas formas de socialización al alumnado, dinamizando espacios de diálogo y debate que permitan construir nuevas prácticas y conocimientos que hagan efectiva la igualdad entre niñas y niños. Dos docentes son conscientes de la responsabilidad que tiene el personal docente en referencia a la reproducción o eliminación de los roles y estereotipos de género.

Es interesante señalar que únicamente la alumna opina que la escuela también influye en el imaginario social respecto al género. Esta percepción posiblemente se debe a que, al ser objeto directo de discriminación, es capaz de reconocer determinados indicadores de desigualdad. En este sentido, podemos afirmar que el género es un atributo que influye en la percepción que tiene el alumnado en materia de igualdad entre mujeres y hombres. Señalamos así la importancia de la coeducación para que las niñas y niños se sientan parte de un sistema que reconoce sus diferencias y valora sus experiencias, educando en la libertad y la emancipación (Bejarano Franco *et al.*, 2019).

### **¿Conoce el profesorado recursos y proyectos coeducativos?**

Esta pregunta va conectada con el objetivo de indagar sobre el conocimiento del profesorado acerca de recursos y proyectos coeducativos. A pesar de que Canarias dispone de programas y redes dirigidas a propiciar el desarrollo integral de la igualdad en toda la comunidad educativa, la mayor parte del profesorado no conoce dichos recursos y proyectos. Solo dos profesoras, la antigua y nueva representante de igualdad, saben que en el centro está “implantado” un plan de igualdad.



## **¿La comunidad educativa detecta conductas sexistas presentes en el currículum oculto?**

Esta pregunta enlaza con el objetivo de analizar la percepción sobre el currículum oculto y su conocimiento de indicadores de desigualdad en la escuela. La conclusión más importante es que la mayor parte del profesorado no es capaz de detectar conductas sexistas presentes en el currículum oculto, probablemente debido a que las normas y valores implícitos no son cuestionados (Bejarano Franco y Mateos Jiménez, 2014). Estos se interiorizan de manera natural, por lo que es difícil detectarlas sino se adopta una mirada crítica sobre la práctica docente (Aristizabal *et al.*, 2018; Bejarano Franco *et al.*, 2019). Solo una docente muestra un tímido intento de detectar dichas conductas, sobre todo en relación con la interacción del profesorado con el alumnado, cuestionando la práctica docente en cuanto a estereotipos y creencias de género. Esta autocrítica ayudará a detectar las actuaciones que contribuyen a mantener los roles y estereotipos de género. Es por ello que dichas conductas solo las detectan en la interacción alumnado-alumnado, ya que como señalamos anteriormente, consideran que el origen de las conductas sexistas proviene del aprendizaje de conductas observadas en sus hogares.

Las familias tampoco reconocen las conductas sexistas presentes en el currículum oculto, al considerar que la escuela es un espacio que sirve para compensar la desigualdad. En cuanto al alumnado, solo la alumna es capaz de reconocer los distintos indicadores de desigualdad que se dan en el currículum oculto: el uso de un lenguaje masculino genérico, las actitudes del profesorado, la distribución de los espacios, etc. Esta conciencia es motivo de una incipiente confianza en que las nuevas generaciones despierten y abran sus ojos ante la desigualdad.

## **¿Qué papel juega el profesorado en la reproducción de roles y estereotipos de género?**

Entre el profesorado persiste la idea de que las actitudes sexistas del alumnado han sido aprendidas en los hogares, pero no en la escuela. Sin embargo, el personal docente juega un papel fundamental en la reproducción de roles y estereotipos de género. De manera inconsciente, una gran parte del profesorado, ha interiorizado una serie de creencias sexistas que transmiten a través de normas, valores y prácticas que

influyen en el imaginario social respecto al género, estableciendo expectativas diferentes entre el alumnado en función del género (Acevedo Huerta, 2010; López Ojeda, 2007; Parra Martínez, 2009). En este sentido, para que se dé un modelo educativo más equitativo es indispensable la valoración de las actitudes que presenta el profesorado como principal agente de transmisión de valores hacia la igualdad de género (Aristizabal *et al.*, 2018). Ha de asumir un papel protagonista en la reflexión y revisión de las propias prácticas docentes que le permita construir nuevas prácticas educativas libres de toda carga sexista. No obstante, de nuevo se torna imprescindible la formación docente en materia de coeducación, no solo en la formación inicial, sino también en la formación permanente para que así sean capaces de detectar las actitudes y prácticas sexistas que se reproducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aristizabal *et al.*, 2018; Rebollo Catalán *et al.*, 2011). Esta formación permitirá hacer consciente al profesorado de la desigualdad en el ámbito educativo; una consciencia que ya manifiesta la única maestra que ha recibido formación en este sentido. Así mismo, la actitud y predisposición docente es fundamental para desarrollar la acción coeducativa en el centro (Aristizabal *et al.*, 2018; Bejarano Franco y Mateos Jiménez, 2014).

### **¿Cómo contribuye la escuela a fomentar la igualdad real y efectiva entre niñas y niños?**

La escuela, como integrante del sistema social, no está aislada, sino que se interrelaciona con el resto agentes sociales, asumiendo los valores del sistema social. De esta forma, reproduce las normas sociales y culturales que se adquieren en la participación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, legitimando la cultura hegemónica que limita las interacciones interpersonales a relaciones de desigualdad y poder. Sus sucesivas reformas han delimitado la inclusión de un enfoque de género en el currículum, por lo que su visión androcéntrica justifica la universalización del modelo masculino, invisibilizando el papel de las mujeres en el desarrollo histórico, cultural y científico (Sánchez Hernández *et al.*, 2017). Dos docentes reconocen que, consecuentemente, no se potencian las mismas capacidades y competencias entre niñas y niños en igualdad de oportunidades y de trato, ya que la visión androcéntrica del currículum sitúa los saberes y las prácticas tradicionalmente masculinas como un modelo universal legítimo.

Con todo ello, para que la escuela fomente la igualdad real y efectiva entre niñas y niños, precisa la integración de los principios coeducadores en el currículum. Es decir, diseñar pedagogías feministas que cuestionen la masculinidad hegemónica, contemplen la memoria de las mujeres y eduquen en las emociones, los placeres y las sexualidades para educar así a personas dialogantes y prevenir la violencia en cualquiera de sus formas (Bejarano Franco *et al.*, 2019).

### **¿Qué opinión tiene la comunidad educativa sobre feminismo?**

La opinión que tiene la comunidad educativa sobre el feminismo es, en general, negativa, ya que, excepto una docente que se identifica como feminista, el resto considera que esta ideología presupone la superioridad de la mujer frente al hombre. Sin embargo, la educación no puede concebirse como transformadora y contra-hegemónica si no es feminista (Bejarano Franco *et al.*, 2019). El feminismo se posiciona como lucha política por la igualdad entre mujeres y hombres, lo que en educación significa la transformación de las estructuras educativas, no solo desde una visión antipatriarcal, sino además interseccional; es decir, trascendiendo la estructura de lo global y eliminando todo signo de opresión y desigualdad basados en la etnia, clase, orientación sexual, discapacidad, etc. (Rodríguez Martínez, 2015).

En suma, este estudio nos ha permitido comprender el papel que juega la escuela en la reproducción del modelo cultural jerárquico en el que se diferencian dos géneros: masculino y femenino, y se concede más valor social al primero que al segundo. Por lo tanto, debe entenderse como un agente de socialización que transmite normas y valores que influyen en el imaginario del alumnado con respecto al género (Pinedo González *et al.*, 2018), no sólo mediante un currículum oficial androcéntrico, sino también, mediante el currículum oculto, perpetuando la transmisión de roles y estereotipos de género (López Ojeda, 2007).

Por ello, es imprescindible que la escuela se conciba como un medio feminista que guíe la práctica educativa con el fin de eludir todo signo de desigualdad discursiva, simbólica y curricular (Bejarano Franco *et al.*, 2019). A este respecto, el equipo directivo se revela como fundamental para liderar las acciones encaminadas a conseguir la igualdad, facilitando herramientas para cuestionar la desigualdad y construir nuevas

prácticas y relaciones en igualdad dentro de espacios de diálogo y debate que fomenten el pluralismo, la diversidad y la diferencia (Sánchez Lucas y Escadell Bermúdez, 2012).

### **Conclusiones finales**

En el centro hay profesorado con perfil coeducativo (Rebollo Catalán *et al.*, 2011) con predisposición y actitud a colaborar para la eliminación de todo signo de desigualdad y discriminación por razón de sexo. Aun así, este tipo de profesorado es aún minoritario, pues la mayoría presenta un perfil más adaptativo, incluso en algunos casos tiende a tener unas actitudes bloqueadoras (Rebollo Catalán *et al.*, 2011). Esto significa que la presencia del profesorado coeducativo, aunque importante, representa una suerte de islas coeducativas en un océano mayoritariamente adaptativo. Por tanto, el profesorado con perfil más coeducativo está aislado y se destaca ante el resto de la comunidad educativa cuando desarrolla acciones puntuales coeducativas. Sin embargo, dichas acciones no inciden realmente en la eliminación de normas y valores sexistas, en cuanto dejan intacto el currículum oculto.

Paradójicamente, tanto las madres como la mayor parte del profesorado, insisten en la necesidad de la formación en igualdad dirigida hacia el alumnado y las familias, sin darse cuenta de que la clave para cuestionar la desigualdad de género y construir nuevos espacios en igualdad es la formación y actitud del propio profesorado. Sin embargo, lo que abunda es el convencimiento de que la escuela y sus prácticas son igualitarias cuando realmente puede estar discurrendo un currículum oculto de desigualdad. Por todo ello, es necesario incidir en el papel crucial de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente (Aristizabal *et al.*, 2018), para sacarlo de la ceguera ante la desigualdad y capacitarlo para desentrañar los elementos que mantienen y reproducen las desigualdades de género.

Si bien es cierto que actualmente Canarias dispone de un abanico amplio de opciones para integrar el desarrollo de la coeducación en los centros educativos al amparo del marco legal de actuación, también lo es que la implantación generalizada de la coeducación en el archipiélago dista de ser una realidad. Por tanto, es de suma importancia pasar el plano de lo normativo y prescrito al plano de lo real y de las prácticas cotidianas, velando por el cumplimiento de las medidas y actuaciones para la promoción de la igualdad real y efectiva entre niñas y niños: realización de programas,

acciones o medidas de sensibilización con un enfoque de género; eliminación de los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas de los libros de texto y materiales curriculares; realización de actividades formativas; etc. (Gobierno de Canarias, 2020).

De este modo, la coeducación podrá penetrar en todos los ámbitos del contexto educativo (Bejarano Franco *et al.*, 2019) y los principios coeducadores se integrarán en el diseño curricular e impregnarán toda práctica educativa, cuestionando la masculinidad hegemónica y todo lo que de ella se deriva (Anguita Martínez, 2011; Rebollo Catalán *et al.*, 2011). Estos procesos de mejora tendrán además mayor incidencia si la escuela incluye a las familias en este proceso de innovación, para estar de modo colaborativo alerta ante los distintos medios de transmisión sexista: publicidad sexista; canciones en las que se difunde la imagen de la mujer sumisa y de objeto sexual; escasez de protagonistas que rompan con el papel tradicional de la mujer y el hombre, etc.

Para finalizar es oportuno añadir que este estudio es consciente de sus limitaciones. Algunas son inherentes a su naturaleza como estudio de caso único y a la imposibilidad de extrapolar estas conclusiones al conjunto de centros escolares. Además, la muestra de las familias y el alumnado no pudo ser elegida al azar, lo cual tal vez nos hubiera permitido conocer y analizar otras creencias sobre el tema abordado. Por otro lado, las conclusiones alcanzadas podrían ser complementadas por otras investigaciones con un radio de acción más amplio que refuerce el análisis aquí realizado, tanto en número de centros como en contenidos examinados. Por ejemplo, abordando también las relaciones jerárquicas en la organización escolar, y poniendo sobre el tapete todas las necesidades coeducativas de los centros, así como las líneas de intervención más acertadas para prosperar en igualdad.

No obstante, la intención del estudio ha sido adentrarnos en el significado que las personas otorgan a la coeducación, profundizando en sus percepciones y conocimientos. De este modo, el estudio ha permitido obtener una visión comprensiva sobre la coeducación en un centro escolar de educación infantil y primaria, que probablemente no sea tan diferente a la de otros centros similares. Por tanto, puede servir de referencia para la comprensión de otras situaciones análogas y, sobre todo, para invitar a la reflexión sobre la mejora coeducativa.

## 6. Bibliografía

- Acevedo Huerta, Emilio José (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Temas para la educación* 11, 1-7  
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>
- Álvarez Álvarez, Carmen y San Fabián Maroto, José Luis (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28  
[https://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html)
- Anguita Martínez, Rocío (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14 (1), 43-51. <http://www.aufop.com>
- Araya Umaña, Sandra (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en educación* 2, 1-13  
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Ardèvol, Elisenda; Bertán, Marta; Callén, Blanca y Pérez, Carmen (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72-92 <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700305.pdf>
- Aristizabal, Pilar; Gómez Pintado, Ainhoa; Ugalde, Ana Isabel y Lasarte, Gema (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación* 29, 79-95.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/52031/52628>
- Azorín Abellán, Cecilia M<sup>a</sup> (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, 159-174.  
<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/562>
- Ballarín Domingo, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.  
<http://revistas.udc.es/index.php/ATL/article/view/arief.2017.2.1.1865>
- Ballarín Domingo, Pilar (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de la educación*, 37, 49-50

[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/hedu2018373767/20687](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/hedu2018373767/20687)

Bejarano Franco, Mayte y Mateos Jiménez, Antonio (2014). Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual? *Exedra. Revista científica*, 1, 128-146.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499908>

Bejarano Franco, M<sup>a</sup> Teresa; Martínez Martín, Irene y Blanco García, Montserrat (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas* 34, 37-50  
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.34.004/11195>

Benedí Sancho, Laura (2012) La lucha por la escuela mixta. La coeducación durante la II República. En Vicente y Guerrero, G. (Ed.) *Estudios sobre la historia de la Enseñanza Secundaria en Aragón* (pp. 323-328). Zaragoza, España: Colección actas.

Cáceres Reche, M<sup>a</sup> Pilar; Trujillo Torres, Juan M.; Hinojo Lucena, Francisco J.; Aznar Díaz, Inmaculada y García Carmona, Marina (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación* 48, 68-89. <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/252993/339738>

Castilla Pérez, Ana Belén. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela abierta*, 11, 49-85.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088185>

Castro Monge, Edgar (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693387>

Colectivo Harimaguada, 2020. *¿Quiénes somos?*  
<https://www.harimaguada.org/quienes-somos/>

Espinosa Gutiérrez, Jesús (2017). *Escuela segregada y coeducación en España: polémicas y experiencias en torno a la escuela mixta*. Trabajo de fin de máster dirigido por Dr. Nieto Blanco, Carlos.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/13142/EspinosaGutierrezJes us.pdf?sequence=1>

Fernández González, Noelia y González Clemares, Nuria (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education* 3, 242-263. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667467/JOSPOE\\_3\\_15.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667467/JOSPOE_3_15.pdf?sequence=1)

Ferreiro Díaz, Lola (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 134-165. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>

García Perales, Ramón (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27. <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>

García-Cano Torrico, María e Hinojosa Pareja, Eva (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado. *Multiarea. Revista de didáctica*, 8, 61-86. <https://revista.uclm.es/index.php/multiareae/article/view/1122/pdf>

García Pérez, Rafael; Rebollo Catalán, M<sup>a</sup> Ángeles; Vega, Luisa; Barragán Sánchez, Raquel; Buzón, Olga y Piedra, Joaquín (2011). El patriarcado no es transparente competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y educación*, 23(3), 385-397.

García Pérez, Rafael; Sala, Arianna; Rodríguez Vidales, Esther y Sabuco I Cantó, Assumpta (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 270-287. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24927/rev171COL1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gobierno de Canarias (2020). *Acreditación para la igualdad en el centro educativo*  
*Cursos* 2017-2018.



<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofesnortedetenerife/acr/edificacion-para-la-igualdad-en-el-centro-educativo-curso-2017-2018/>

Gobierno de Canarias (2020). *Coeducar en el sistema educativo canario. Plan para la Igualdad y Prevención de la Violencia de Género 2017-2020.*

[http://www.fc edu.ulpgc.es/wp-content/uploads/2019/03/Plan\\_Igualdad\\_CEU\\_2017\\_201.pdf](http://www.fc edu.ulpgc.es/wp-content/uploads/2019/03/Plan_Igualdad_CEU_2017_201.pdf)

Gobierno de Canarias (2020). *Educación para la igualdad.*

[https://www.gobiernodecanarias.org/icigualdad/temas/educacion\\_igualdad/](https://www.gobiernodecanarias.org/icigualdad/temas/educacion_igualdad/)

Gobierno de Canarias (2020). *Programa de Educar para la Igualdad.*

<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/educa-igualdad/>

Gobierno de Canarias (2020). *Red canaria de Escuelas para la Igualdad – RCEI.*

[https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/redes-educativas/red\\_canaria\\_escuelas\\_educativas/](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/redes-educativas/red_canaria_escuelas_educativas/)

González Pérez, Teresa (2004). Una apuesta por la educación de las mujeres o el discurso alternativo del anarquismo español. *Historia Caribe*, 9, 95- 106.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2308223>

Gutiérrez Esteban, Prudencia e Ibáñez Ibáñez, Patricia (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31, 109-125.

[https://www.researchgate.net/profile/Prudencia\\_Gutierrez-Esteban/publication/264554761\\_Como\\_se\\_transmiten\\_los\\_estereotipos\\_culturales\\_y\\_sexistas\\_a\\_traves\\_de\\_las\\_imagenes\\_de\\_las\\_TIC\\_en\\_los\\_libros\\_de\\_texto/links/53f37f040cf2dd48950ce1e7/Como-se-transmiten-los-estereotipos-culturales-y-sexistas-a-traves-de-las-imagenes-de-las-TIC-en-los-libros-de-texto.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Prudencia_Gutierrez-Esteban/publication/264554761_Como_se_transmiten_los_estereotipos_culturales_y_sexistas_a_traves_de_las_imagenes_de_las_TIC_en_los_libros_de_texto/links/53f37f040cf2dd48950ce1e7/Como-se-transmiten-los-estereotipos-culturales-y-sexistas-a-traves-de-las-imagenes-de-las-TIC-en-los-libros-de-texto.pdf)

Guerrero Puerta, Laura (2017). La coeducación en España, un paseo por su recorrido histórico. II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI. Universidad de Granada. Granada. <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/desigualdad/5-la-coeducacion-en-espana.pdf>

- Instituto Andaluz de la mujer (2020). *Coeducación*.  
<http://www.juntadeandalucia.es/iamindex.php/areas-tematicas/coeducacion>
- Instituto Canario de Igualdad (2020). *Estrategia para la Igualdad de Mujeres y Hombres 2013-2020*.  
[https://www.gobiernodecanarias.org/cmsgobcan/export/sites/igualdad/\\_galerias/ici\\_documentos/documentacion/Planes/Estrategia\\_Igualdad\\_2013-2020.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsgobcan/export/sites/igualdad/_galerias/ici_documentos/documentacion/Planes/Estrategia_Igualdad_2013-2020.pdf)
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres. BOC nº67 de 18 de marzo de 2010.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. BOC nº 106 de 04 de mayo de 2006.
- López Ojeda, Esther (2007). Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales educativos. *Interlingüística*, 17, 630-639.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317475>
- López Pereda, Marta (2015). *La escuela segregada en la España del cambio de siglo XIX- XX y las primeras reacciones críticas: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán*. Trabajo Fin de Máster dirigido por el Dr. Nieto Blanco, Carlos  
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7782/LopezPeredaMarta.pdf?sequence=1>
- Mejor Compartidas (2020). *Programa educativo ActúAcciones Mejor Compartidas*  
<http://www.mejorcompartidas.com/actuaciones/#/>
- Pacheco Carpio, M<sup>a</sup> Carmen (2012). ¿Es sexista nuestra escuela? Valoración y significación social del fenómeno. *Mendive* 41, 1-6  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320215>
- Parra Martínez, Juan (2009). *Educación en valores y no sexista*. Castilla La Mancha: [Instituto de la Mujer](#)
- Pérez Rueda, Ana I.; Nogueroles Jové, Marta y Méndez Núñez, Ángel (2017). Una educación feminista para Transformar el Mundo. *Revista Internacional de*

- Educación para la Justicia Social*, 6 (2), 5-10.  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/viewFile/8837/9062>
- Pinedo González, Ruth; Arroyo González María J. y Berzosa Ramos, Ignacio (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos* 21, 35-51.  
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3306>
- Rebollo Catalán, M<sup>a</sup> Ángeles; García Pérez, Rafael; Piedra, Joaquín y Vega, Luisa (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación* 355, 521-546  
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_22.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_22.pdf)
- Rodríguez Martínez, Carmen (2015). Educar para la sociedad de las iguales. *Boletín Ecos* 30, 1-7.  
[https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin\\_ECOS/30/Educar-para-la-sociedad-de-las-iguales\\_C\\_RODRIGUEZ\\_MARTINEZ.pdf](https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/30/Educar-para-la-sociedad-de-las-iguales_C_RODRIGUEZ_MARTINEZ.pdf)
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Repullo, Carmen (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas*, 2 (1), 161-191.  
<https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Ruiz Ruiz, Elena y Alario Trigueros, Teresa (2010). La prevención de la violencia de género en la formación inicial del profesorado. *TABANQUE Revista pedagógica* 23, 127-144.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3829806>
- Sánchez Hernández, Nuria; Martos-García, Daniel; López Navajas, Ana (2017). Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física. *Retos* 32, 140-145.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/49344/33679>
- Sánchez Bello, Ana e Iglesias Galdo, Ana (2017). Coeducación: feminismo en acción. *Atlánticas* 2, 1-6.

[https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21842/AtI%C3%A1nticas\\_2\\_2017\\_1.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21842/AtI%C3%A1nticas_2_2017_1.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Sánchez Lucas, M<sup>a</sup> Ángeles y Escadell Bermúdez, Víctor Manuel (2012). Coeducación desde el aula. *Tamadaba*, 14.

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2012/01/30/coeducacion-desde-el-aula/>

Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata

Subirats Martori, Marina & Tomé González, Amparo (2010). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.

Subirats Martori, Marina (2011). La coeducación hoy: objetivos pendientes. Seminario de formación con el profesorado del Proyecto NAHIKO! 1-2. EMAKUNDE. Vitoria-Gasteiz.

Unda Villafuerte, Fernando S. (2020). Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe. *Scientific*, 15, 129-149. [https://www.academia.edu/41867794/Interacciones\\_docentes-estudiantes\\_y\\_pr%C3%A1cticas\\_sexistas\\_en\\_el\\_aula\\_del\\_sistema\\_de\\_educaci%C3%B3n\\_intercultural\\_biling%C3%BCe](https://www.academia.edu/41867794/Interacciones_docentes-estudiantes_y_pr%C3%A1cticas_sexistas_en_el_aula_del_sistema_de_educaci%C3%B3n_intercultural_biling%C3%BCe)

Vaillo, María (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas* 27, 97-124  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669916/TP\\_27\\_10.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669916/TP_27_10.pdf?sequence=1)

Vargas Muñoz, M. E. (2012). El lenguaje sexista en los documentos de planificación de los centros educativos. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(9), 37-46.  
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/930>

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

## 7. Anexos