

De todos los colores: Un blog coeducativo para aprender y enseñar

**Autora: Laura Devesa Linares
Tutora: María Lozano Estivalis**

**Trabajo Final de Máster
Máster Universitario en Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado**



Curso 2018/2019

Segunda convocatoria

Palabras clave: Educación, inclusión, comunidad educativa, interseccionalidad, blog

CONTENIDOS

1. Introducción.....	1
1.1. Metodología.....	3
2. Educación Inclusiva.....	3
2.1. Antecedentes en política educativa internacional.....	3
2.2. La evolución de las políticas educativas en España.....	5
2.3. El verdadero significado de la inclusión.....	15
3. Intersecciones en la escuela.....	18
3.1. Las minorías en el aula.....	18
3.2. Aprendiendo la diversidad.....	25
4. La educación se da en todas partes.....	26
4.1. La importancia de la educación en los ámbitos no formales e informales.....	33
5. De todos los colores: Un blog coeducativo para aprender y enseñar.....	38
5.1. El uso de las TIC en el contexto educativo: relación familia-escuela.....	38
5.2. La figura de la Coordinadora o el Coordinador de Igualdad y Convivencia en las escuelas.....	40
5.3. El blog: De todos los colores.....	41
6. Resultados.....	44
7. Conclusiones.....	46
8. Bibliografía.....	47
9. Anexos.....	52

1. Introducción

La inclusión de la perspectiva de género en el currículo escolar español ha ido evolucionando a lo largo de los últimos años. El artículo 10 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, dispone como elementos transversales: la promoción de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres; la inclusión de las personas con discapacidad y la prevención de la violencia de género, así como el fomento de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida. A pesar de ello, la regulación relativa a la implementación de asignaturas o programas específicos relacionados con la igualdad de género o la interseccionalidad, en el ámbito de la escuela primaria, es aún insuficiente.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebró en 1960 la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, en la que se dispuso la prohibición expresa de toda forma de exclusión o de restricción de las oportunidades en el ambiente de la enseñanza, esto es, de cualquier discriminación fundada en las diferencias socialmente aceptadas o percibidas, tales como el sexo, el origen étnico o social, el idioma, la religión, la nacionalidad, la posición económica o las aptitudes. Se abogaba ya por aquel entonces por una educación universal inclusiva.

Pero el concepto de educación inclusiva abarca muchos y diversos aspectos. Siguiendo a Torres (2010), la inclusión tiene sus orígenes en el movimiento de integración escolar y en el REI (Regular Education Initiative), movimiento que surgió en Estados Unidos con el objetivo de la integración del alumnado con diversidad funcional en las escuelas ordinarias. Generalmente, cuando se hablaba de inclusión en el contexto educativo, se hacía referencia exclusivamente a la integración del alumnado con diversidad funcional en las aulas de centros escolares ordinarios. Sin embargo, la inclusión va mucho más allá. Cuando nos referimos a la educación inclusiva no hablamos solamente de la adaptación de los centros y contenidos al alumnado con necesidades especiales de aprendizaje. Sino que consideramos todos los factores que puedan afectar al proceso de aprendizaje de las y los estudiantes (instituciones, familiares, profesorado, necesidades específicas de cada estudiante, etc.). Todo lo cual significa, básicamente, la atención a la diversidad.

La pertenencia a una categoría específica de género, etnia, religión, clase social, aptitud/funcionalidad, etc., supone, en muchas ocasiones, un motivo de discriminación. Si se produce una confluencia de varias de estas variables, el efecto negativo se multiplica. Para explicar y visibilizar este fenómeno, Kimberlé Williams Crenshaw acuñó en 1989 el término *interseccionalidad*. Podemos ver, por ejemplo, que en muchos centros educativos encontramos alumnado extranjero que además presenta algún tipo de dificultad específica de aprendizaje, como puede ser la dislexia. Y esto empeora si a quien nos referimos es al alumnado del sexo femenino o del colectivo LGBTQI+. Si ya es difícil atender las necesidades específicas del alumnado enmarcado en una sola de estas categorías, ocuparse de más de una a la vez es todo un reto. Situación a la que muchas maestras y maestros se enfrentan día a día en nuestro país, sin ni siquiera haber recibido el apoyo y la preparación necesarios para ello (Paniagua, 2014).

Tratar de todos estos temas en la escuela no es una tarea baladí. El aprendizaje de las niñas y los niños se produce de manera continua y se extiende a todos y cada uno de los contextos en los que se desenvuelven. Ya sea en el aula, en el recreo, en las actividades extra-escolares, en casa con la familia, en la calle, cuando ven la televisión, y en otro extenso número de situaciones. Es por ello sumamente importante que la información que reciban sea lo más clara posible, y que les muestre la diversidad del mundo en el que vivimos. Para que así puedan crecer entendiendo, aceptando y respetando las diferencias individuales.

Teniendo esto en cuenta, y considerando que la educación es un proceso multidireccional, se ha de construir el proceso educativo incluyendo a todas las partes implicadas en el mismo. Con este afán, una buena manera de acceder tanto al alumnado, las y los docentes, así como a las asociaciones de madres, padres, tutoras o tutores, es a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En concreto, nos interesa destacar el uso del blog, mediante el cual se pueden compartir y ampliar conocimientos sobre temas relacionados con la coeducación, aplicando así la perspectiva de género a todos los contenidos del mismo. Como recurso pedagógico, el blog ofrece la posibilidad de trabajar todo tipo de temas y enseñanzas, abriendo también las puertas a la imaginación y la creatividad, así como facilitando el fomento y la práctica de muchas y muy diversas habilidades. Y al mismo tiempo permite la conexión entre la educación que se recibe en la escuela y en casa, y

los intereses del alumnado, pudiendo así profundizar en aquello que les resulte de más relevancia.

Partiendo del rol de Coordinadora o Coordinador de Igualdad y Convivencia, el fin de este trabajo es el de presentar el diseño de un blog como herramienta de coeducación. Esta herramienta servirá de nexo entre familia y escuela, y además requerirá de la participación del alumnado, produciéndose así un proceso multidireccional de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, lo que se persigue es abrir un espacio en el que tratar todas las cuestiones relativas a la igualdad de género y desde el que se puedan establecer los cimientos de una comunidad coeducativa. De todos los colores: un blog coeducativo para aprender y enseñar, se crea con la intención de reforzar la implementación de la perspectiva de género en los contenidos que se estudien en la escuela, así como de poner la información al alcance de todas las personas involucradas, dándoles la oportunidad de ser agentes activos en la construcción del proceso educativo.

1.1. Metodología

Para justificar mi propuesta, he llevado a cabo una revisión teórica:

- a) Primero, sobre las bases de la educación inclusiva y la coeducación, así como las políticas relativas a esta cuestión;
- b) Después, sobre la interseccionalidad en la escuela y la importancia de hacer frente a la diversidad del alumnado; así como también sobre los diferentes ámbitos en los que se puede dar la educación;
- c) Y por último, sobre las ventajas y características del uso de las TIC, y en concreto de los blogs, en la comunicación entre escuelas y familia.

Todo esto, siempre, desde la perspectiva de género.

2. Educación Inclusiva

2.1. Antecedentes en política inclusiva internacional

En España, los cambios a nivel político y social durante las últimas décadas, han ejercido una importante influencia en la legislación. Más concretamente y para lo que nos ocupa en este caso, la legislación relativa a la educación inclusiva o para la diversidad. De acuerdo con Alonso y Araoz (2011), la escolarización del alumnado con

discapacidad en nuestro país se realizaba generalmente en centros segregados hasta mediados de la década de los ochenta (citado en Toboso et al., 2012). Lo que suponía el refuerzo de un estigma que aún hoy todavía persiste. Además y siguiendo a Torres (2010), podemos afirmar que la inclusión tiene sus orígenes en el movimiento de integración escolar y en el REI (Regular Education Initiative), movimiento que surgió en Estados Unidos en la década de 1980 con el objetivo de la integración del alumnado con diversidad funcional en las escuelas ordinarias.

Son diversos los antecedentes en política educativa internacional que hacen alusión a la educación inclusiva, la cual además de la integración de las personas discapacitadas, se centra en la atención a la diversidad. Podemos encontrar una extensa bibliografía sobre las características de la educación inclusiva, pero siguiendo a Martín (2005), la propuesta más relevante a la que nos podríamos remitir para hablar de esta cuestión, es la de Mel Ainscow y Tony Booth (2000) quienes conectan el desarrollo de las escuelas inclusivas con los vínculos entre políticas, prácticas educativas y culturas organizativas. Ponen así sobre la mesa que la educación inclusiva supone y requiere del trabajo y compromiso de muchos y variados agentes implicados en todo el proceso, no solamente para integrar a las personas con discapacidad, sino también para ocuparse de todos los grupos de personas en situación de vulnerabilidad. Y no con la sola intención de hacerles “encajar” en el sistema educativo convencional, sino pretendiendo que sea este último el que se adapte a las necesidades de cada alumna o alumno en concreto.

Como se recoge en Bolaños *et al.*, (2016) se pueden destacar varios organismos internacionales, declaraciones y foros, donde se recoge la importancia de la educación, en general, y de la educación inclusiva en particular:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos acogida por las Naciones Unidas en 1948, donde se declara el derecho a la educación como derecho fundamental.
- La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 (en Jomtien, Tailandia), en la que se universalizó el acceso a la educación y a una educación de calidad. Esta conferencia es considerada como el inicio del movimiento hacia la escuela inclusiva.
- Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (organizada por Naciones Unidas en 1993). Se establecen 22 normas que establecen

un modelo internacional para la legislación y acción en la inclusión de las personas discapacitadas.

- La Declaración de Salamanca y Marco de Acción de 1994, organizada por la UNESCO en colaboración con el gobierno de España. Este informe, fruto de una cumbre sobre Educación Inclusiva en Salamanca, supone un llamamiento a la sociedad internacional para que den cabida y apoyo a las escuelas inclusivas, haciendo modificaciones prácticas y estratégicas.

No se puede dejar de mencionar aquí el Informe Warnock (1978), que aunque lo que analizaba era el contexto en el Reino Unido, marcó un antes y un después en la educación especial en muchos países, entre los que se encuentra España. El Comité que redactó este informe sostuvo que los fines de la educación son los mismos para todas y todos, independientemente de las ventajas o las desventajas de las niñas y niños (Warnock, 1987). Este documento se centra en considerar las necesidades educativas como un continuo, en el que no se necesita diferenciar a las y los niños “normales” de aquellas y aquellos deficientes. Por lo tanto, la educación especial será también un continuo de prestaciones que iría “de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario” (Warnock, 1987, p.47).

La manera en la que actualmente entendemos la educación especial, a través del concepto de necesidades educativas especiales, que elimina la tradicional clasificación de la discapacidad, tuvo su origen en este Informe Warnock (Toboso *et al.*, 2012). No sería hasta la década de los 90 que empezaría a utilizarse este concepto en España.

2.2. La evolución de las políticas de educación inclusiva en España

Siendo las anteriores las bases en las que se han fundamentado las leyes españolas sobre educación, éstas últimas también han ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas. Y con ellas, la manera de concebir y organizar el sistema educativo. Considero relevante apuntar que dentro de las políticas de educación, las medidas de atención a la diversidad también han experimentado una transformación y han tratado de hacer frente a los cambios sociales de los últimos años, así como de satisfacer las necesidades de un alumnado muy diverso. En sus orígenes y como veremos a continuación, dichas leyes pretendían la integración de las personas con discapacidad, sin dedicar muchos esfuerzos a la inclusión de toda la amplia heterogeneidad del

alumnado. Ya en los últimos años, se han introducido cambios significativos con el objetivo de conseguir la inclusión educativa. Veámoslo con más detalle a continuación.

Hemos visto que después de la publicación del Informe Warnock (1978), la manera de entender la educación especial dio un giro. Aún así, en España se atendía al alumnado con diversidad funcional en centros segregados, puesto que se consideraba que la educación sería así de mayor calidad (Toboso *et al.*,2012). Se entendía entonces que atender separadamente a un grupo homogéneo de personas con discapacidad, enriquecería el proceso educativo. Por el contrario, esta separación solamente hacía que perjudicar a aquellos grupos segregados (Toboso *et al.*, 2012).

Siguiendo a M^a Antonia Casanova (2011), fue en el año 1970 en el que se aprobó la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley General de Educación), que constituyó una significativa modificación del sistema educativo (citado en Toboso *et al.*,2012). Esta ley promovía la escolarización del alumnado con discapacidad en aulas de educación especial, en los centros ordinarios, siempre y cuando su situación lo permitiera.

Más tarde en 1975, se creó por el Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), institución autónoma que dependía del Ministerio de Educación y Ciencia, pero que estaba pobremente planificada (González, 2009). Las dificultades económicas y estructurales iniciales y después de varias modificaciones y adhesiones, en el año 1978 nacía el Real Patronato de Educación y atención a Deficientes. Este año de 1978 supone un importante cambio sociopolítico en nuestro país, especialmente con la redacción de la Constitución. Ésta manifiesta en su articulado el deber de los poderes públicos de realizar políticas para prevenir, tratar, rehabilitar e integrar a las personas con discapacidad, y de otorgarles la atención especializada que necesiten (Toboso *et al.*,2012). Más tarde, en 1982, se recogerán estos principios en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). En su artículo 23, esta Ley reconoce:

- *Uno. El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general. recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce.*
- *Dos. La Educación Especial será impartida transitoria o definitivamente. a aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el*

sistema educativo ordinario y de acuerdo con lo previsto en el artículo veintiséis de la presente Ley.

Se incide en la integración en los centros ordinarios de las personas con discapacidad, con lo cual, se abandona definitivamente la idea de segregación, pasando a ser la integración el foco principal. También resulta de interés mencionar aquí el artículo veinticinco en el que se lee:

- *La educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo general, de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo, según condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno y se iniciará tan precozmente como lo requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicobiológico de cada sujeto y no a criterios estrictamente cronológicos.*

Lo que se refiere a una adaptación individual de la atención especial. Se tienen pues en consideración las diferencias personales y se aboga por una educación que se adapte a ellas. Podemos entonces afirmar que la mencionada Ley entiende la Educación Especial como un “proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada en los diferentes niveles y grados del sistema educativo, en particular los obligatorios y gratuitos” (Toboso *et al.*, 2012, p.4).

De la LISMI se pueden extraer cuatro principios fundamentales que han de regir en la educación de las personas con discapacidad:

1. Normalización de los servicios
2. Integración escolar
3. Sectorización de la atención educativa
4. Individualización de la enseñanza

Después de esto, el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial, recogió los principales aspectos sobre los que se debía de guiar la educación especial (González, 2009). Destaca la consideración de las características individuales, adaptando los contenidos a cada persona, normalizando así su situación.

Sin embargo, este Decreto Ley fue derogado por el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial. El motivo de su anulación fue que, a

pesar de que se incluían en el mismo las cuatro directrices básicas recogidas en la LISMI, el desarrollo de las mismas y las medidas propuestas para hacerlas efectivas, eran insuficientes e incompletas (como se puede leer en el mismo documento).

Es a partir de la Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86, que se empieza a integrar al alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias (Toboso *et al.*,2012).

Declara:

- *“El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, establece en su artículo segundo la obligación de que, siempre que sea posible, los alumnos afectados por disminuciones psíquicas, físicas o sensoriales o por inadaptaciones sean escolarizados, en régimen de integración, en los centros ordinarios...”*

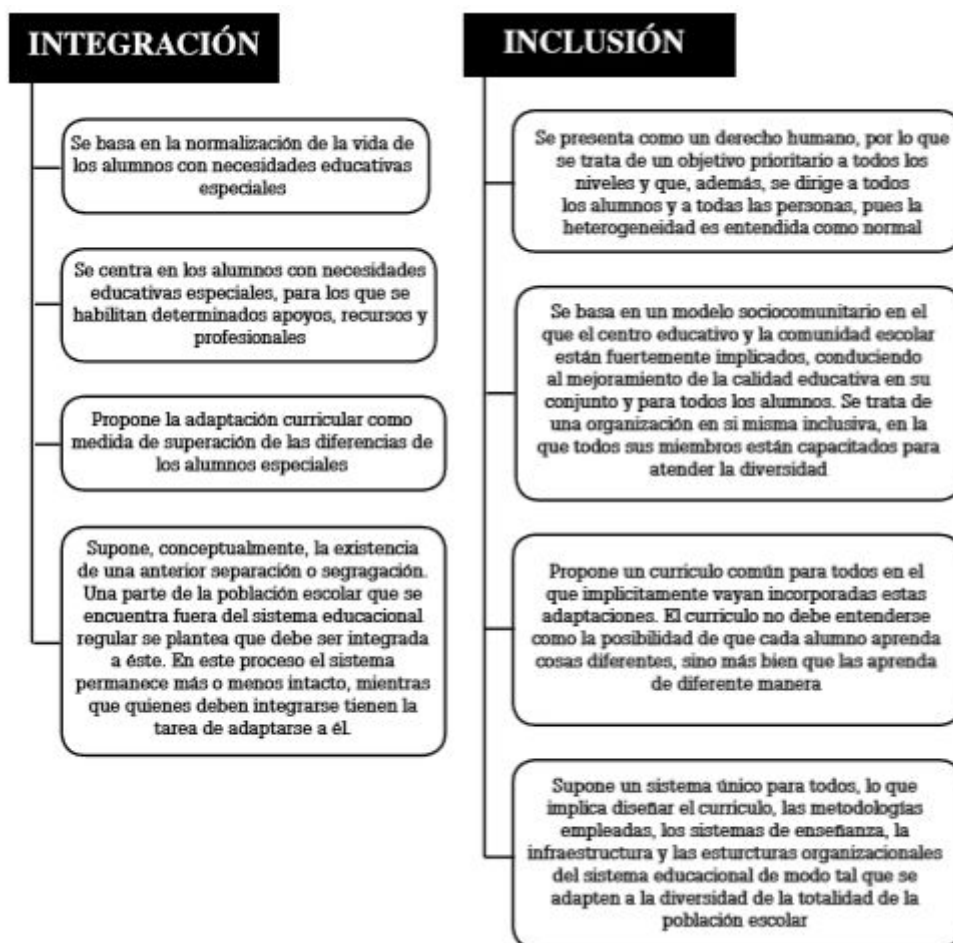
Y dedica su articulado a la especificación de las condiciones para poder llevar esto a cabo. Este Decreto Ley pone entonces el foco en la acción, intentando corregir las ineficiencias e ineficacias de los anteriores.

En 1990 se celebró en Jomtien (Tailandia) una Conferencia de la UNESCO en la que se aprobaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. El objetivo de esta Declaración era el de cubrir las necesidades básicas de aprendizaje de todas las niñas y niños, personas jóvenes y personas adultas. Se establecieron para ello una serie de objetivos a alcanzar, y unas pautas de acción para poder ejecutarlos. Este mismo año se aprueba en España la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que aboga por un modelo comprensivo basado en tres principios: la no exclusión, la no segregación y la atención a la diversidad (Sara López, 2013).

Unos años más tarde, en 1994, la UNESCO volvió a celebrar una Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, esta vez en nuestro país, en Salamanca. Se reforzaba entonces la idea de una educación para todas las personas, lo que sirvió de inicio de un marco legal que serviría de base a las políticas educativas a favor de la inclusión en la escuela (Valcárcel, 2011). Esta idea de ‘necesidades educativas especiales’ refleja que los problemas no están solamente en las y los alumnos con problemas, sino también en las características del sistema educativo cuando no tiene la capacidad de garantizar sus demandas (Toboso *et al.*,2012).

El paso de la integración a la inclusión supone un avance en la concepción de la educación, ya que la segunda pretende atender la diversidad, esto es, las diferencias individuales. Lo cual implica pues, la “máxima personalización de la educación” (Valcárcel, 2011, p.3). Esta es la idea de la que parte la educación inclusiva, la de la diversidad del alumnado en todos los aspectos, y la necesidad de que el sistema educativo se adapte al mismo (Toboso *et al.*,2012). La educación inclusiva considera todos los distintos contextos educativos en los que el alumnado se desenvuelve, así como todos los agentes implicados en el proceso de aprendizaje. Siendo éste último, multidireccional.

Como resume Margarita Valcárcel (2011) en un cuadro que ella misma elabora, podemos especificar aquí las diferencias más destacables entre la integración y la inclusión. Véase para ello a continuación la Figura 1.



Fuente: Margarita Valcárcel, 2011.

La normativa actual en materia de educación se recoge en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Se explicitan en el artículo primero de la citada ley los principios en los que se basa, que son los siguientes:

- Artículo 1. Principios.

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.

h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.

i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.

j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.

n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.

o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.

p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

Podríamos destacar aquí la atención que se le da a la equidad, la importancia de la coordinación y conexión entre todos los miembros de la comunidad educativa, y el desarrollo de los valores de igualdad y la prevención de la violencia de género.

Se hace imprescindible en este apartado hacer un recorrido por la normativa y legislación con perspectiva de género relativas al ámbito educativo. En el contexto internacional, La UNESCO celebró en 1960 la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, en la que se dispuso la prohibición expresa de cualquier discriminación fundada en las diferencias socialmente aceptadas o percibidas, tales como el sexo, el origen étnico o social, el idioma, la religión, la nacionalidad, la posición económica o las aptitudes. Unos años más tarde, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó el 18 de diciembre de 1979 la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés) en la que se definía por primera vez la discriminación contra la mujer, y se adoptaron “diversas medidas dirigidas a erradicar las discriminaciones contra las mujeres en los ámbitos civil, político, económico, cultural y social” (Tur, 2018, p.5). Se sucedieron después de esta varias conferencias más, de entre las cuales destacaremos la Conferencia de Pekín de 1995 por su contribución al cambio sistémico mediante, entre otras cosas, el planteamiento del principio de *Transversalidad* o *Mainstreaming*. Esto hace referencia a la “introducción y consideración de la perspectiva de género en todos los ámbitos y dimensiones vitales” (Tur, 2018, p.7).

En el año 2000 en Nueva York, se aprueba la Declaración del Milenio en la que se establecen 8 objetivos, los Objetivos del Milenio (ODM) que se tenían que alcanzar antes del año 2015. Se plantea entonces la meta de “*Eliminar las desigualdades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente hacia el año 2005 y en todos los niveles de la enseñanza hacia el año 2015*” (citado en Tur, 2018, p.8). Meta que aún hoy, no se ha conseguido.

Es lógico hacer mención también aquí a las políticas relativas a la igualdad en nuestro contexto nacional. Hablemos pues de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOIMH), que en su Artículo 1 establece como finalidad el

- *“hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para, en el desarrollo de los artículos 9.2 y 14 de la Constitución, alcanzar una sociedad más solidaria, más justa y más democrática”.*

Dicha ley destina uno de sus títulos al establecimiento de las Políticas Públicas de Igualdad. Destacaremos aquí el artículo 14.6 el cual dispone que los Poderes Públicos considerarán las dificultades particulares con las que se pueden encontrar las mujeres que pertenecen a colectivos vulnerables (minorías, migrantes, niñas, mujeres con discapacidad, mujeres mayores, viudas y mujeres víctimas de violencia de género) y asimismo, podrán adoptar medidas de acción positiva. En esta misma línea, el Artículo 15 insta la integración activa con carácter transversal, del principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres,

- *“en la adopción y ejecución de sus disposiciones normativas, en la definición y presupuestación de políticas públicas en todos los ámbitos y en el desarrollo del conjunto de todas sus actividades”.*

Para el ámbito educativo, la Ley mencionada establece en su artículo 23 que el sistema educativo tendrá que incluir entre sus objetivos la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres; así como la eliminación de las trabas que impidan o dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.

Por su parte, el artículo 24 hace referencia a las acciones que llevarán a cabo las Administraciones educativas para integrar el principio de igualdad en la política de educación. Actuaciones todas destinadas a la promoción del principio de igualdad de trato y a la eliminación de las desigualdades entre mujeres y hombres. Algunos ejemplos de las acciones que se proponen desde dicho artículo son:

- La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado,

- el establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia o
- la promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.

Unos años después de la publicación de esta normativa, en el 2013, se publicaba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica la Ley Orgánica 2/2006. Como señalan Ugalde *et al.*, (2019), ésta consagró la escuela segregada, explicitando en su artículo 84.3 que la organización de la enseñanza diferenciada por sexos no constituía una discriminación. Y esto estaba avalado por el Tribunal Constitucional, lo cual supuso un retroceso en este aspecto, con respecto a los avances que había supuesto la LOIMH en el camino hacia la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

La LOIMH sigue vigente y se ha ido modificando y completando con nuevos decretos y órdenes. Si consideramos esta normativa actual referente a la igualdad efectiva de mujeres y hombres, entendemos que la perspectiva de género debería estar presente de manera transversal en todos los centros educativos de nuestro país, dando cumplimiento a la misma. Centrándonos ahora en nuestra Comunidad Autónoma, esto es, la Comunidad Valenciana, sería conveniente aludir al Decreto 104/2018, de 27 de julio, por el que se desarrollan los principios de equidad e inclusión en el sistema educativo valenciano. Se establecieron aquí las acciones que se tendrían que adoptar para hacer efectiva la educación inclusiva, libre de cualquier tipo de discriminación.

En esta misma línea, hace unos meses, se publicó en el Boletín Oficial del Estado (BOE) la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Esta Orden relativamente nueva tiene como objetivo principal el de regular la normativa de los centros docentes para garantizar el acceso, participación, permanencia y progreso de todo el alumnado, desde los principios de calidad, igualdad de oportunidades, equidad y accesibilidad universal.

La citada Orden 20/2019, de 30 de abril, pretende además la detección de las barreras que dificulten la inclusión, la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo y las necesidades de compensación de desigualdades, en el ámbito administrativo y educativo. Se consideran las circunstancias y características

específicas de cada alumna o alumno y se proponen medidas de adaptación acordes a las mismas. Definamos ahora con más detalle lo que significa y supone la educación inclusiva.

2.3. El verdadero significado de la inclusión

A pesar del cambio de óptica en la manera de entender la educación, y aún teniendo a día de hoy el objetivo claro de conseguir una educación igualitaria para todas las personas, lo cierto es que, como afirma Margarita Valcárcel (2011, p.1):

- “En la actualidad la *inclusión* es todavía uno de los grandes retos en perspectiva de la educación y la escuela actual que implica una transformación profunda de los sistemas socioeducativos en los que los profesionales de la educación especialmente, debemos afrontar un cambio de valores que afecta a la concepción, la organización, la planificación, la impartición y la evaluación.”

La *Educación inclusiva* consiste, pues, en la adaptación a las individualidades dentro del sistema socioeducativo, que integra cualquier contexto o hecho en el que las personas aprenden, y cualquier agente implicado en este proceso de aprendizaje. Considera a cada individuo como único, reconociendo la necesidad de adecuación del entorno en cada caso. Y además, no se limita solamente al ámbito de la institución escolar, sino que se extiende, como comentaba en líneas anteriores, a cualquier situación en la que los sujetos aprenden.

Si hablamos de *escuela inclusiva* haremos referencia al espacio formal que adeuda ajustar la oferta educativa a la diversidad del alumnado, teniendo como objetivo la plena escolarización (Valcárcel, 2011). La comunidad, los sistemas socioeducativos y la escuela se retroalimentan e influyen mutuamente, creando un sistema dinámico y cambiante que se adapta a las necesidades específicas de cada momento o circunstancia; y de cada una de las personas implicadas. De esta manera, la escuela refleja también los valores sociales fruto de las ideologías y de la cultura (Valcárcel, 2011), y por este motivo las políticas o ideologías más tradicionales y conservadoras de hace unas décadas en España, han dejado una enorme huella en el sistema educativo de nuestro país. Afortunadamente y como vemos, se han producido numerosos y variados avances.

En la escuela inclusiva, el alumnado es participante activo en todos los ámbitos de la vida escolar (Martín, 2005), así como lo son el resto de componentes de la comunidad.

La inclusión es pues una manera de educar más integral y completa, y a la par, mucho más realista. Esto es así porque considera a cada individuo como un ser único, con necesidades, competencias e intereses específicos. Así como el bagaje cultural y personal. Se recoge y valora así la diversidad del mundo en el que vivimos.

Pedro Martín (2005) señala diversos aspectos característicos de las escuelas inclusivas:

- a) La educación inclusiva conlleva procesos para incrementar la participación de los y las estudiantes y reducir la exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades escolares locales.
- b) Implica una reestructuración cultural, política y de las prácticas de los centros para poder atender a la diversidad del alumnado.
- c) La inclusión hace referencia a todas y todos los estudiantes vulnerables de ser excluidos.
- d) Se refiere también a la mejora de las escuelas, tanto para los equipos docentes como para el alumnado.
- e) El afán por vencer los obstáculos que dificultan el acceso y la participación de una o un alumno en particular, puede servir para evidenciar las trabas que pueda tener el centro para atender la diversidad de su alumnado.
- f) La diversidad no es percibida como problema, sino como algo enriquecedor para el aprendizaje de todas y todos.
- g) La inclusión alude al mutuo refuerzo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

Un aspecto muy importante que no podemos pasar por alto cuando hablamos de educación inclusiva es la coeducación. A pesar de las numerosas leyes dictadas en favor de la igualdad, la coeducación sigue siendo actualmente un reto para las escuelas (Ugalde *et al.*,2019). La LOMCE supuso el regreso a la aceptación de algunos centros segregados por sexos, lo que tiró por tierra el trabajo conseguido hasta ese momento. En la actualidad siguen existiendo centros educativos segregados, sobretudo concertados (lo que significa que están, en parte, subvencionados por la Administración pública), aunque predominan los centros mixtos de educación pública.

De todos modos y como se expone en la *Guía didáctica de la Coeducación* publicada por el Seminario de Alicante: “escuela mixta y coeducación no son sinónimos”. El

hecho de que niñas y niños compartan el mismo espacio en la escuela no significa que la educación que reciben y los valores que se transmiten en la misma, sean igualitarios e inclusivos.

El Plan Director de Coeducación la define así:

- *“Entendemos, por tanto, la coeducación como un proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo en el que hayan sido socializadas y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se equilibran las carencias con las que el alumnado llega al aula a consecuencia del sexismo que impregna la sociedad; aquella en la que se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de sexo, identidad y expresión de género, etnia, diversidad sexual o familiar, características sexuales, procedencia o clase social, y aquella en la que las alumnas y los alumnos puedan desarrollar libremente sus identidades en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas”.*

Además, la coeducación afecta e incluye a toda la comunidad educativa en la que se integran todos los sistemas y agentes sociales. De acuerdo con Lozano y Trifu (2019, p.2): “...la coeducación requiere integrar la perspectiva de género no como mero punto de observación y corrección formal de las desigualdades, sino como un posicionamiento activo de reflexión y transformación ética y política”. No es posible, por tanto, un cambio sistémico y estructural si no se parte de un compromiso político y social que tenga como resultado la puesta en marcha de un sistema educativo inclusivo e igualitario, a través del cual el aprendizaje sea multidireccional y construido, de manera participativa, por todas las partes implicadas.

Siguiendo a estas mismas autoras, podemos afirmar que los valores éticos que se exigen desde el aprendizaje formal y los que se aplican en la vida del alumnado en nuestro país, están directamente relacionados con la división tradicional entre los espacios públicos y los privados, los cuales se asocian de manera desigual entre los géneros (Lozano y Trifu, 2019). La coeducación debe encargarse pues de reconstruir el imaginario colectivo relativo al establecimiento de los roles de género, e incidir en elementos tan significativos para la vida individual y en sociedad como pueden ser: la educación emocional y afectiva o la educación sexual. Esta reestructuración de los valores educativos no se puede dar, insistimos, sin el esfuerzo político pertinente.

3. Intersecciones en la escuela

El concepto de interseccionalidad fue acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989 y como afirma María Caterina La Barbera (2016) “ha permitido reconocer la complejidad de los procesos formales e informales que generan las desigualdades sociales” (p.2). Manifiesta que estas desigualdades se producen por la interacción entre los sistemas de sometimiento de género, orientación sexual, religión, origen nacional, etnia, diversidad funcional y situación socio-económica que se forman y retroalimentan mutuamente de una manera dinámica, en el espacio y en el tiempo (La Barbera, 2016). La pertenencia simultánea a más de una de estas categorías sociales de subordinación no hace más que agravar una situación ya de por sí harto compleja.

En nuestro país la llegada, en los últimos años, de un gran número de inmigrantes de distintas nacionalidades, ha significado un cambio drástico para la estructura y organización humana en muchas de nuestras ciudades y municipios (Fernández, 2004). Esto ha afectado directamente a la manera de trabajar con un alumnado diverso en las escuelas y por ello, ha supuesto otro gran reto a nivel educativo. Además, en muchas ocasiones sucede que se asocia la diversidad cultural a las necesidades educativas especiales, o incluso que se superpone la segunda, quedando la primera invisibilizada (Paniagua, 2014). Así pues, y como afirma Fernández (2004), la situación actual exige un cambio en la manera de pensar de todas las personas involucradas en tareas educativas, considerando la interculturalidad a la hora de desarrollar el proyecto educativo.

El alumnado con discapacidad, del colectivo LGTBIQ+, de clase social baja, o perteneciente a cualquier otro grupo subordinado, es el que más sufre las consecuencias de un sistema patriarcal jerarquizado que necesita de una urgente remodelación social. La perspectiva interseccional se asume pues necesaria para poder comprender la situación que viven muchas niñas en nuestras escuelas.

3.1. Las minorías en el aula

Resulta complejo, como vemos, poder hacer frente a las diferencias individuales dentro de las aulas. Pese al esfuerzo y empeño de muchas y muchos profesionales de la educación, los recursos para poder llevar a cabo una atención más personalizada son, en muchas ocasiones, limitados; además de la resistencia al cambio por parte de

las y los más conservadores y tradicionales, a la que se siguen enfrentando día tras día.

En líneas anteriores ya hacía referencia a los cambios que ha supuesto, a muchos niveles, la llegada de inmigrantes a nuestro país. En nuestras escuelas la diversidad cultural va en aumento, así como la obligación de los centros educativos de adaptarse a la transformación pedagógica que esto requiere. No obstante, no siempre se consigue. La implicación y participación activa de las familias en el proceso educativo de sus hijas e hijos es una parte muy importante. Sin embargo, una de las tareas más complicadas a las que se enfrentan las y los docentes en los centros escolares y como afirma Leiva (2011, p.5), es la de:

“encontrar los instrumentos de comunicación adecuados para estas familias, atendiendo a variables como incompatibilidad de horarios y de índole laboral, incomunicación por desconocimiento del idioma, incertidumbre social en el entorno familiar, problemas económicos, falta de información u otros aspectos”.

Muchas de estas familias inmigrantes no disponen de las herramientas necesarias para poder mantener unas relaciones comunicativas provechosas con la escuela, y en estas circunstancias juegan un papel crucial las AMPAS, que mediante la creación de espacios y actividades de apoyo pueden mejorar la convivencia intercultural en la escuela (Leiva, 2011). Así como también pueden favorecer la construcción de las relaciones desde una perspectiva de género.

Vemos pues la relevancia del papel de las familias en este proceso educativo, empero, es a la escuela a la que le corresponde la tarea de adaptación y transformación, en aras de conseguir una escuela intercultural e inclusiva, que fomente y promulgue los valores de igualdad y diversidad de género. Siguiendo a Hargreaves (1994), es entonces la propia escuela la que debe dirigir el proceso de cambio; y por otro lado, es indispensable centrarse en la cultura de la escuela para conseguir modificar la educación (citado en Sales, Ferrández y Moliner, 2012).

Nos interesa analizar aquí con un poco más de profundidad algunos datos estadísticos recogidos por el Ministerio de Educación y Cultura que muestran el porcentaje de alumnado extranjero en las aulas españolas para el curso 2018-2019. Lo podemos ver en la siguiente Tabla 1. Es importante subrayar aquí que desafortunadamente, no se

han encontrado datos desglosados por sexos, lo cual nos indica que la perspectiva de género sigue aún ausente en muchos ámbitos de nuestra sociedad.

Tabla 1. Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitaria por titularidad del centro, comunidad/provincia y enseñanza. Curso 2018-2019.

	E. Infantil	E. Primaria	Educación Especial	ESO	Bachillerato (1)	
CENTROS PÚBLICOS						
01 ANDALUCÍA	6,7	7,0	8,5	6,2	4,4	4,4
02 ARAGÓN	15,4	18,3	18,2	14,4	8,9	8,9
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	3,7	4,3	8,9	5,7	4,4	4,4
04 BALEARS, ILLES	16,6	19,2	14,9	15,4	8,6	8,6
05 CANARIAS	10,6	11,0	9,0	9,2	6,7	6,7
06 CANTABRIA	5,5	5,7	8,7	6,2	5,7	5,7
07 CASTILLA Y LEÓN	7,5	8,4	13,1	7,5	4,8	4,8
08 CASTILLA-LA MANCHA	5,1	8,7	15,4	9,0	6,0	6,0
09 CATALUÑA	17,4	19,0	24,0	14,2	10,3	10,3
10 COMUNITAT VALENCIANA	12,4	15,8	14,1	13,3	9,6	9,6
11 EXTREMADURA	2,9	3,8	5,8	3,3	2,2	2,2
12 GALICIA	2,2	3,1	3,1	3,8	2,7	2,7
13 MADRID, COMUNIDAD DE	16,2	17,6	21,2	13,4	10,3	10,3
14 MURCIA, REGIÓN DE	18,5	20,3	14,0	14,3	9,6	9,6
FORAL DE	8,5	12,1	17,4	11,6	6,1	6,1
16 PAÍS VASCO	13,2	11,3	15,0	7,7	5,3	5,3
17 RIOJA, LA	18,5	19,3	20,7	15,1	7,7	7,7
18 CEUTA	7,5	7,7	0,0	4,0	3,4	3,4
19 MELILLA	19,8	20,2	14,4	9,9	5,7	5,7

(1) En bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior se incluye el alumnado extranjero que cursa esta enseñanza en los regímenes presencial y a distancia.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A simple vista, podemos observar que las Comunidades Autónomas que acogen a un porcentaje mayor de alumnado extranjero en los centros de enseñanza pública son Murcia, Madrid, Comunidad Valenciana y Cataluña. Esta última es, no solamente de entre estas cuatro, sino de todas, la que más alumnado extranjero tiene matriculado en Educación Especial. Esto puede ser debido a que, como afirman Almoquera *et. al*, (2010, p.7), “la población inmigrante se concentra en las áreas más dinámicas desde el punto de vista económico, al ser las que mayor demanda de mano de obra han presentado”. Aunque analizar las razones por las cuales la población inmigrante se concentra más en unas zonas que en otras no es el objeto de este trabajo.

Vemos pues que Cataluña es la Comunidad Autónoma en la que se concentra mayor número de alumnado extranjero que a la vez es atendido en centros de Educación Especial. Hubiera correspondido en este momento, examinar estos mismos datos

segregados por sexos, pero como ya mencionaba más arriba, no disponemos de ellos. Aún así podemos remarcar que este porcentaje de alumnas y alumnos es bastante elevado y que sería interesante conocer hasta qué punto la condición de inmigrante se tiene en consideración en este alumnado que es atendido en EE.

La multiculturalidad está, por tanto, muy presente en las aulas españolas y como afirma Terrén (2003), esto obliga a recapacitar sobre la necesidad de fraguar otra manera de entender la ciudadanía, así como a replantearse el funcionamiento de la escuela moderna. Este autor recalca la idea de que la multiculturalidad se debe observar desde un prisma realista y se tiene que aceptar como un hecho, sin empecinarse en ideas como la de la incompatibilidad de las culturas; o la de la diferencia, considerada siempre como algo enriquecedor. Se presenta así una tarea sumamente difícil, pues las diferentes visiones del mundo condicionan la consideración de “lo que debe enseñarse y cómo, en las escuelas” (Terrén, 2003, p.2). Y por ello, los centros educativos tendrán que acoger no solamente las características individuales del alumnado, sino también el bagaje cultural y las especificidades de cada determinado grupo étnico.

Además de atender a las y los estudiantes de diferentes procedencias geográficas, otro reto al que hacer frente en las aulas de nuestro país es el de la atención al alumnado con diversidad funcional. La amplia variedad de alumnas y alumnos a los que se atiende en los centros hace que sea necesaria una atención particular. Empero, sucede en no pocas ocasiones, que este grupo es segregado y atendido en centros específicos de Educación Especial. Adaptar el currículum escolar de manera individualizada no es una empresa sencilla. Poder atender las necesidades específicas de cada alumna o alumno requiere de la presencia y utilización de unos recursos que en la actualidad siguen siendo insuficientes. Cabe apuntar que a pesar de ello, un gran porcentaje del alumnado con necesidades educativas especiales de muy diversa índole se integra hoy día en los centros ordinarios. Véase los porcentajes en la Tabla 2 en el apartado de Anexos (1). Como en el caso anterior, no se han encontrado datos desglosados por sexos.

Las Tablas 3 y 4 (Anexo 2) muestran el número de alumnas y alumnos matriculados en Educación Especial en centros específicos y unidades específicas en centros ordinarios.

Es importante aludir aquí a los Planes de Atención a la Diversidad que elaboran las administraciones educativas autonómicas con el objetivo de implantar medidas y actuaciones educativas que permitan la máxima adaptación y ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características de todo el alumnado. Estas directrices las establece el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Para ver un ejemplo ilustrativo de uno de estos documentos, véase Anexo 3.

Hacia referencia en párrafos anteriores al concepto de interseccionalidad. La pertenencia simultánea a varias clases subordinadas es un fenómeno que ha perjudicado y perjudica muy especialmente a las mujeres. O en el caso que aquí nos ocupa, a las niñas. La Declaración sobre el Reconocimiento de los Derechos de las Niñas y Mujeres con Discapacidad de 2007, manifiesta que:

- *“Las niñas y mujeres con discapacidad siguen hoy enfrentándose a los efectos de una discriminación clara y rotunda. Así lo demuestran los datos y las experiencias de las niñas y mujeres con discapacidad, que muestran la existencia de mayores carencias educativas, más desempleo, salarios inferiores, acceso limitado a los servicios de salud y maternidad, limitaciones para el disfrute de los derechos sexuales y reproductivos, acceso escaso o nulo a los programas y servicios dirigidos a las mujeres en general, mayor riesgo de padecer situaciones de violencia y todo tipo de abusos, limitación en la existencia de datos desagregados por género y discapacidad, infrarrepresentación en nuestras asociaciones, etc”.*

No solamente son marginadas por su condición de discapacitadas, sino que el hecho de ser mujeres, niñas, ya las coloca ,por defecto, en una situación de vulnerabilidad. El documento expone además que las mujeres y niñas con discapacidad padecen más discriminación que los hombres con discapacidad y que las mujeres sin ella. Y que los recursos legales para hacer frente a las situaciones de discriminación son más bien escasos. En esta línea, la plataforma Edeka (que agrupa a entidades, federaciones y confederaciones vascas que trabajan en el ámbito de la discapacidad) en colaboración con el Instituto Vasco de la Mujer/Emakunde, publicaron este pasado mes de junio un manual relativo a la intervención con niñas y mujeres con discapacidad que son víctimas de violencia machista en el que se recogen unas pautas a seguir en la atención a este grupo social. Se hace hincapié en lo siguiente:

- *“La discapacidad, al igual que el género, es una construcción cultural que marca a las mujeres limitando sus posibilidades: ser mujer y con discapacidad, conlleva que el abanico de posibilidades de lo que estas mujeres pueden ser y hacer es prácticamente inexistente. Así, la construcción social conjunta del género y de la discapacidad frena sus deseos, moldea sus anhelos, los encorseta y recluye a estas mujeres a la invisibilidad y por lo tanto a la inexistencia”.*

En las niñas y mujeres con discapacidad, como vemos, la interseccionalidad de discapacidad y género supone un agravamiento de su situación de vulnerabilidad y por ello, un aumento del riesgo de discriminación y exclusión social (Edeka, 2019). El todavía existente estigma de la discapacidad se añade a la condición de ser mujer, lo cual ya supone, en origen, una circunstancia de inferioridad.

Al igual que pasa con la discapacidad y el género, la variable raza/etnia es también una construcción cultural. La conjunción de las variables género y raza/etnia desemboca, de la misma forma que lo hacía la discapacidad, en el empeoramiento de la situación de muchas niñas inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas (la gitana, por ejemplo), escolarizadas en los centros educativos españoles. La Declaración final de la Conferencia de las Naciones Unidas contra el Racismo, la Xenofobia y la Intolerancia que se firmó en Durban (Sudáfrica) en el 2001, recogía que la discriminación, el racismo, la xenofobia y la intolerancia, afectan de manera diferente a las mujeres (citado en Expósito, 2012).

Un ejemplo ilustrativo de estas diferencias de trato hacia las niñas y las mujeres migrantes puede ser el de las niñas procedentes de países musulmanes que usan el pañuelo islámico o *hiyab*. Con frecuencia se tienen que enfrentar a situaciones de incompreensión, rechazo o discriminación, e incluso afrontar la prohibición expresa del uso del pañuelo en el recinto del centro escolar. En nuestro país, en el año 2010, salió a la luz el caso de una estudiante de 16 años a la que se le vetó el acceso no a uno, sino a dos institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Madrid, por llevar puesto un *hiyab*. Se generó un gran revuelo mediático y se puso sobre la mesa un debate de índole nacional e internacional, puesto que esta misma situación de discriminación ya se había dado con anterioridad tanto dentro como fuera de nuestras fronteras.

Otro de los condicionantes que podríamos mencionar aquí y que, como las anteriores, aumenta en las niñas el riesgo de ser discriminadas, es el de la clase social. Las niñas que provienen de familias de una clase social más baja tienden a sufrir más rechazo que las que forman parte de las clases sociales más altas. Es más, este hecho puede también influir en la percepción que el personal docente tiene de ellas, y que se construyan prejuicios basados en estereotipos de clase y de género. Así lo planteaban Antonia Olmos y María Rubio (2014) en su estudio sobre la construcción de la diferencia hacia el alumnado inmigrante, en el que demuestran los sesgos existentes en el imaginario colectivo sobre las y los malos/buenos estudiantes. Estas autoras presentan una serie de ejemplos en los que se demuestra las tendencias del personal docente a considerar a las niñas inmigrantes o de clase social baja como peores estudiantes que las nacionales o de clase social alta.

No podemos olvidar aquí mencionar el factor de la diversidad sexual. Nos referimos aquí al alumnado que forma parte del colectivo LGTBIQ+. Cada vez observamos más casos en las aulas de alumnas y alumnos que expresan, más o menos abiertamente, el no identificarse con el género que se les asignó al nacer. También hay muchas familias que se salen de lo “convencional” y son monoparentales, o bisexuales, o cualquier otra cosa fuera del modelo tradicional de familia. Además, y aunque los porcentajes no son claros, también existe una parte de la población a la que llamamos intersexual. Esto significa que sus genitales no se desarrollan de la manera usual, y por esta razón sus cuerpos son patologizados. Al igual que lo ha sido durante mucho tiempo el alumnado con diversidad funcional.

Es difícil obtener datos exactos que puedan reflejar el número de alumnas y alumnos miembros de este colectivo, a los que se atiende en las aulas. La presencia, cada vez mayor, de alumnado “arcoiris” en las aulas españolas ha puesto en entredicho la calidad de la educación afectivo-sexual que reciben las y los estudiantes durante el transcurso de su paso por la escuela. Y al mismo tiempo, ha impulsado la puesta en marcha de diversos proyectos, propuestas educativas e iniciativas para educar en la diversidad y la igualdad. Veremos esto con un poco más de detalle en el siguiente apartado.

Hemos comprobado que factores como la diversidad funcional, la procedencia étnica, la clase social, la orientación sexual o la identidad de género, son “categorías sobre las cuales se sustentan los discursos y prácticas escolares que participan en los procesos

de creación de las diferencias” (Olmos y Rubio, 2011, p.2) y que la percepción de estas diferencias se convierte en el origen mismo de la discriminación.

3.2. Aprendiendo la diversidad

Ya hemos hablado de la importancia de transmitir a las y los más pequeños una visión del mundo más realista, diversa e igualitaria. Y además, que para ello no es suficiente con el trabajo independiente de los centros educativos, sino que se necesita de la participación activa de todas las personas involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las niñas y los niños. Esto es, de toda la comunidad. De toda la sociedad en general.

De todo esto se han hecho conscientes los Gobiernos de las diferentes autonomías, así como varias asociaciones y colectivos, que han impulsado diferentes iniciativas para mejorar la calidad de la educación. En aras de que sirva para construir una sociedad futura más justa para todas las personas. Porque, como afirman Téllez, Martínez y Sánchez (2014, p.2): “La educación, como fuente transmisora de cultura, tiene como función la formación del alumnado para su posterior integración en la sociedad”. De ahí nuestro profundo interés por la mejora de la misma.

Como decía en lo que precede, existen ya muchas herramientas que se utilizan en las escuelas para tratar varios de los temas a los que me he ido refiriendo a lo largo del texto, especialmente aquellos relativos a la diversidad sexual. Sería pues un buen momento este para citar algunos ejemplos. Véase Anexos 4, 5, 6 y 7.

Se podrían citar muchos otros ejemplos en este apartado, pero considero que con esta pequeña muestra resulta suficiente para explicar lo ya mencionado en los párrafos anteriores. La sexualidad, la identidad de género, las relaciones afectivas, el manejo de las emociones...Todas estas son cuestiones que, aún siendo extremadamente relevantes para la vida de cualquier persona, han estado siempre en un segundo plano (si es que lo han estado de algún modo) a la hora de incluirlos en los materiales pedagógicos que se utilizan en los centros educativos.

Pese a la existencia de estas iniciativas, que son muy importantes y necesarias, lo cierto es que actualmente, como afirma Aguilar (2015, p.5): “El retroceso de la educación en igualdad es evidente, formaba parte de los contenidos de *educación por la ciudadanía* y, a pesar de existir una legislación al respecto, en la práctica no se aplica en numerosas ocasiones”. De acuerdo con esta autora, podemos afirmar que en

nuestro país existe una normativa que incluye una formación en igualdad. En el artículo 24 de la LOIMH se indica claramente la obligación de formar al profesorado, desde su formación inicial, en género. También, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género establece medidas de intervención y sensibilización en el ámbito educativo. Lo relevante aquí es recalcar pues dos aspectos importantes: a) que en la práctica estos contenidos legislativos no se priorizan; b) que la formación del profesorado en género es deficiente o inexistente (Aguilar, 2015).

Las niñas y los niños necesitan aprender a relacionarse, a expresar las propias emociones y empatizar con las demás personas, a aceptarse y quererse tal y como son y del mismo modo, respetar la diversidad. Pero para conseguir esto, es imprescindible que las personas adultas que les rodean, posean las competencias idóneas para poder ayudarles en este proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta además, que lo que se pretende con la educación no es que los individuos se adapten al sistema, sino mejorar el mundo (Lozano, Traver y Segarra, 2018).

Para que estos conocimientos se afiancen, es indispensable que se transmitan por diferentes vías y en diferentes contextos. La coherencia, constancia y congruencia debe estar siempre presente entre lo que se enseña en la escuela, lo que se aprende en casa y lo que la sociedad en general transmite. Y esto, no siempre sucede así.

Se evidencia, por tanto, la urgente necesidad de formación y preparación en perspectiva de género y gestión de la diversidad de todas las personas que forman la comunidad educativa; así como la concienciación y sensibilización de toda la sociedad en general. Que es, como ya sabemos, parte importante de nuestra educación. De acuerdo con Olmos y Rubio (2016, p.7), es imprescindible:

“seguir trabajando en la formación del profesorado, tanto en su etapa pre-profesional, como en el desarrollo de su ejercicio laboral cotidiano, para dotar de una perspectiva crítica al mismo que permita entender la diversidad desde enfoques, insistimos, contextualizados e interseccionales” .

4. La educación se da en todas partes

En esta misma línea, podemos afirmar que la educación es un proceso continuo y permanente, y es un “fenómeno que nos concierne a todos (y todas) desde que nacemos” (Luengo, 2004). Sin embargo, es un concepto bastante difícil de definir, ya

que, como hemos visto, abarca actividades muy diversas, todos o casi todos los aspectos del desarrollo de la vida humana; y todos los agentes implicados en los mismos.

El término “educación” procede del latín, en concreto, de los verbos *educere* y *educare*. Como explica Luengo (2004), *educere* quiere decir “conducir fuera de” o “extraer de dentro hacia fuera”, y desde esta perspectiva, la educación se entiende como el desarrollo de las capacidades del individuo en su unicidad. Siguiendo a este mismo autor, por su parte, *educare* hace referencia a las acciones de “criar” y “alimentar”, lo cual se conecta con los actos educativos que se llevan a cabo desde el exterior para criar, instruir o guiar al individuo. Señala pues las relaciones que se establecen entre el sujeto y el ambiente que hacen que se potencien sus posibilidades educativas. Y pretende la inclusión de los individuos en la sociedad.

Parece ser entonces que ambas partes van unidas. La parte de la educación que tiene su enfoque en el desarrollo individual y la unicidad de las personas; y la otra parte que se centra en la formación de seres sociales. Es lógico pensar pues que la educación es (o debería ser) inclusiva por definición. Sin embargo y como afirman Lozano, Traver y Segarra (2018, p.5):

“El escaso poder de la escuela y la universidad para transformar críticamente los sistemas y los discursos existentes, se suple con una retórica y una práctica que acaba poniendo la cultura académica al servicio de las estructuras dominantes” .

Considerando esta cuestión, será por consiguiente necesaria la participación y colaboración de la sociedad en su conjunto para poder cambiar esta configuración del sistema patriarcal y capitalista establecido. Estos autores apuestan porque la finalidad última de la educación sea el empoderamiento de las personas como sujetos independientes comprometidos con la mejora del mundo, y consideran que para ello se necesita el empoderamiento previo del sistema educativo. Por lo tanto, la educación, desde una perspectiva crítica, posee una vertiente transformadora que bien aprovechada puede favorecer, en este caso, las condiciones para la inclusión.

Otro aspecto fundamental a destacar al hablar de educación es que cuando nos referimos a ésta, estamos englobando un amplio espectro de situaciones, contextos y agentes implicados, como ya mencionaba anteriormente. El entorno en el que se

produce la educación puede ser de muy diversa índole. Desde la escuela, el hogar, un programa de televisión, un juego compartido, una conversación, un libro, etc. Del mismo modo que los aprendices y educandos pueden cambiar sus roles según las circunstancias. Ésto último nos demuestra que la educación es un proceso multidireccional, en el que todas las partes implicadas pueden enseñar y aprender, enriqueciendo así aún más el desarrollo educativo.

Es cierto, sin embargo, que la educación tradicional a la que estamos acostumbrados es unidireccional. La estructura de la clase sentada de cara al maestro, que es quien explica los contenidos de la materia a estudiar, no deja mucho espacio a la creatividad o el debate. Surge aquí pues una cuestión que no podemos dejar de considerar: educar, enseñar y escolarizar son cosas distintas. Veamos cuales son las diferencias principales entre estas tres.

En líneas anteriores ya explicaba el significado y origen del verbo Educar. Está muy conectado con el hecho de la crianza y los cuidados, así como con la transmisión intergeneracional de la cultura, la socialización y la transformación de los individuos y las sociedades (Acosta, 2012). Así pues y como afirma Acosta (2012, p.5): “Si definimos a la educación como un proceso de transmisión de la cultura entre generaciones, la transmisión es la que supone la existencia del acto de enseñar”. Entendemos así que Enseñar supone la transferencia de una información y unos conocimientos concretos que van de quien los emite a quien los recibe. La palabra enseñar también proviene del latín *insignare*: In (en) *signare* (señalar hacia). Por lo tanto enseñar no es otra cosa que señalar un camino a seguir.

Este mismo autor explica que Escolarizar supone la institucionalización de la enseñanza, que se controla y regula por el Estado. Es éste quien establece, elige y construye un currículo escolar con unos contenidos básicos y obligatorios para todas las personas. El objetivo es que todas las niñas y niños en edad escolar acudan a los centros y reciban una formación elemental para poder desenvolverse de manera apropiada en sociedad.

Así como lo entiende Acosta (2012), no se puede concebir al ser humano en sociedad sin que pase por todos estos procesos educativos. Procesos que, como vemos, se pueden dar en cualquier lugar, y que por eso se pueden clasificar en diferentes categorías: la educación formal, no formal e informal. Nos referimos aquí a la educación entendida como la transmisión intergeneracional de los valores culturales y

sociales. Analizaremos en lo que sigue estas tres formas en las que se presenta la educación.

- a) Educación formal. Trilla (1993) expresa que se considera como sistema educativo formal al conjunto de instituciones y medios de formación y enseñanza que forman parte de la estructura educativa que conocemos, que está graduada, regulada, jerarquizada y oficializada (como se cita en Soto y Espido, 1999). Esto abarca todos los centros de enseñanza, públicos o privados, desde la educación infantil hasta la universitaria.
- b) Educación no formal. Por su parte, la educación no formal haría referencia a todas las instituciones y medios que tienen la intención de educar pero que no forman parte del sistema de educación formal. Un ejemplo de ello podrían ser las academias de actividades extraescolares de danza, música, inglés, etc.
- c) Educación informal. Quizás lo que diferencia a esta de las dos anteriores es la falta de intencionalidad. Se incluirían aquí todos los procesos, medios, contextos que producen un efecto educativo sin que en un principio se tenga el objetivo claro de educar. Por ejemplo, la educación dentro del ámbito familiar se considera educación informal (Soto y Espido, 1999).

Para estudiar las similitudes y diferencias entre estos tres conceptos, Gonzalo Vázquez (1998) escoge cuatro criterios: duración, institución, universalidad y estructuración (citado en Soto y Espido, 1999). Y estos mismos autores recogen esta información en el siguiente Cuadro 1.

Cuadro 1. Semejanzas y diferencias entre educación formal, no formal e informal.

	Educación formal	Educación no formal	Educación informal
Duración	Limitada por etapas, créditos, etc.	Limitada.	Ilimitada.
Universalidad	Universal dentro de ciertos límites: periodo de obligatoriedad de la educación escolar, que varía según los países.	Afecta a todas las personas, pero cada acción se dirige a una persona o grupo concreto con características comunes.	Universal, pues afecta a todas las personas.
Institución	Institucionalizada, impartida en una institución específica: la escuela.	Puede impartirse dentro de las organizaciones o fuera de ellas.	Es la menos institucionalizada.
Estructuración	Muy estructurada.	Muy estructurada.	Muy poco estructurada.

Fuente: Soto y Espido (1999)

La educación formal, por su carácter reglado e institucionalizador pretende, al menos en sus inicios, la homogeneización del aprendizaje de unos contenidos básicos y universales para todas y todos los estudiantes. Sin embargo, como ya hemos ido explicando a lo largo del texto, el objetivo de la inclusión es adaptar e individualizar esos contenidos al máximo. Además, el hecho de que el formal sea el ámbito educativo central, no le resta peso a los otros dos ámbitos (no formal e informal) en cuanto a la influencia que ejercen sobre el crecimiento y desarrollo de las personas. Es más, la educación familiar (informal) condiciona en gran medida la relación que el alumnado va a establecer con los conocimientos que adquiera en la escuela, así como su comportamiento con el resto de compañeras y compañeros, personal docente y ambiente en el que se desenvuelve.

Es complejo, a veces, definir los límites entre estos tres procesos educativos, y existen una amplia diversidad de criterios que se utilizan para ello, según diferentes autores. Es cierto, sin embargo, que sea el que sea el proceso al que nos refiramos, se trata de diferentes maneras de enseñar y aprender, independientemente de cual sea la manera de hacerlo.

Sucede muchas veces, como mencionaba en líneas anteriores, que la estructura jerarquizada de nuestro sistema educativo formal no deja espacio para la creatividad, el debate o el aprendizaje más libre. Se pretende, desde el currículo escolar la unificación de unos contenidos básicos y obligatorios para todo el alumnado. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, establece como competencias del currículo, las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Esto, a su vez, se divide en diferentes asignaturas que el alumnado estará obligado a cursar, y que son las siguientes:

Asignaturas troncales:

- a) Ciencias de la Naturaleza.
- b) Ciencias Sociales.
- c) Lengua Castellana y Literatura.
- d) Matemáticas.
- e) Primera Lengua Extranjera.

Asignaturas específicas:

- a) Educación Física
- b) Religión o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales.
- c) Dependiendo de la regulación y la programación de la oferta educativa de cada Administración y de la oferta de cada centro docente, al menos una de las siguientes áreas de asignaturas específicas:
 - 1. Educación artística.
 - 2. Segunda Lengua Extranjera.
 - 3. Religión.
 - 4. Valores sociales y cívicos. Estas dos últimas solamente si no se han escogido en el apartado anterior.

A estas, se añadiría la asignatura de Lengua Cooficial, si la hubiere, y otras asignaturas de libre configuración que eventualmente se ofrezcan en cada centro específico. Además de todo esto se establece también en el artículo 9 de la citada Ley el énfasis a la atención individualizada del alumnado, la atención a la diversidad, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo cuando estas se detecten. En el apartado 3 del artículo 10, referente a los elementos que se tratarán de manera transversal en el currículo, se especifica la labor que llevarán a cabo las Administraciones para desarrollar los valores que fomenten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género; así como de los valores de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia social o personal.

En cuanto a la implicación de las familias en el currículo escolar, se recoge en el artículo 15.3 de la citada Ley que:

- *Los centros promoverán, asimismo, compromisos con las familias y con los propios alumnos y alumnas en los que se especifiquen las actividades que unos y otros se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo.*

Y por su parte, el artículo 16 otorga a padres, madres y tutores (y tutoras) legales, el deber de apoyar y participar activamente del proceso educativo de sus hijas o hijos, tuteladas o tutelados. Así como también conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción, y colaborar en las medidas de refuerzo que se establezcan desde el centro para facilitar el progreso educativo. Tendrán, además, acceso a los documentos oficiales de evaluación que se haga a sus hijas, hijos, tuteladas o tutelados.

La asignatura de Valores Sociales y Cívicos, que se puede escoger como alternativa a la religión, presenta varios bloques de contenidos con los que el alumnado puede aprender una extensa variedad de habilidades y valores para saber desenvolverse tanto a nivel individual como a nivel social. Así como a desarrollar el entendimiento y respeto por la diversidad, la naturaleza y el medio ambiente y en general, el mundo en el que viven. Sin olvidar el entendimiento y manejo de las propias emociones.

Resulta curioso, viendo la relevancia de todos estos aprendizajes, que esta asignatura solamente se ofrezca como algo opcional, y que “compita” con la de religión, en cuanto a que se debe elegir entre una o la otra. Es obvio entonces, que se le adjudica un mayor peso a la adquisición de ciertos conocimientos religiosos, en detrimento del aprendizaje de muchos otros valores que se necesitan para vivir de manera sana y pacífica, tanto de manera individual como en sociedad. Valores y habilidades como la empatía o la resolución de conflictos, que de una u otra forma, el alumnado tendrá que ir desarrollando para formarse como ciudadanas y ciudadanos participantes de nuestra sociedad democrática. Con esta asignatura se pretende ayudar al alumnado a “comprender la realidad social, resolver conflictos de forma reflexiva, dialogar para mejorar, respetar los valores universales, crear un sistema de valores propios y participar activamente en la vida cívica de forma pacífica y democrática” (Real Decreto 126/2014, p. 67).

4.1. La importancia de la educación en los ámbitos no formales e informales

Escribía en el apartado anterior que los ámbitos de educación no formal e informal generan una gran influencia en el desarrollo y crecimiento de las personas, y

condicionan la manera que tenemos de entender el mundo y desenvolvemos en él. Es por eso que es necesario que quede aquí reflejada la importancia de esta educación fuera del ámbito formal.

Philip H. Coombs (1971) definía la *Educación Informal* como un:

“proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno, de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación” (citado en Lorite, 2015).

El ámbito informal educativo es, por tanto, una parte muy importante de nuestra vida en sociedad, a veces, incluso, sin que seamos conscientes de ello.

Este mismo autor además, también trata de definir, no sin dificultades, lo que sería la *Educación No Formal* como: “toda actividad educativa e instructiva estructurada y sistemática, de duración relativamente breve, por medio de la cual las entidades patrocinadoras se proponen lograr modificaciones concretas de la conducta de grupos de población bastante diferenciados” (citado en Pastor, 2001). Jaume Trilla (1996, p.30), por su parte, define la *educación no formal* como: “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (citado en Soto y Espido, 1999). Es decir, estaríamos hablando de un contexto intencionalmente pedagógico aunque fuera del régimen oficial de educación. Las escuelas de danza y música, las academias de inglés, o las clases de repaso podrían ser ejemplos de esta educación no formal.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la educación No Formal, en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011) como una “educación institucionalizada, intencionada y organizada por un proveedor de educación” y considera que la característica que la define es que “representa una alternativa o complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida”. De igual manera estiman otras peculiaridades para definirla:

- que frecuentemente se plantea como una manera de respaldar el derecho a la educación para todas las personas,
- que atiende a todos los grupos de edad aunque no sea de manera continua o lineal;
- puede ser corta en términos de duración y/o intensidad y habitualmente se imparte bajo la forma de cursos cortos, seminarios o talleres;
- no conlleva la obtención de certificaciones reconocidas por las autoridades nacionales o subnacionales competentes que sean semejantes a las otorgadas por la educación formal;
- puede incluir programas que contribuyen a la alfabetización de personas de todas las edades, a la educación de niñas y niños no escolarizados,
- puede además ofrecer otros programas destinados a impartir habilidades básicas para la vida, destrezas ocupacionales o programas orientados al desarrollo social o cultural.

Existen ciertas disimilitudes entre el ámbito informal y el no formal. Una de las diferencias que podemos encontrar es la estructuración (como ya veíamos en el cuadro anterior). Hablamos aquí pues de que la educación no formal “indica que un programa educativo dado, organizado de alguna manera, no forma parte del sistema formal. En ningún caso implica que los métodos pedagógicos utilizados sean necesariamente no convencionales” (Pastor, 2001, p.3).

Podemos entender la influencia mutua y la superposición que se puede dar entre estos ámbitos de educación, incluyendo también aquí al ámbito formal. En el trabajo que aquí nos ocupa, nos interesa destacar la relevancia del trabajo conjunto entre la comunidad escolar, el alumnado y la familia. Y nos queremos centrar en la multidireccionalidad de la educación y la transmisión de conocimientos.

Al igual que los grupos de iguales o los medios de comunicación, la familia es una de las instituciones que ejercen una mayor influencia dentro del ámbito de la educación informal. La familia es el ambiente en el que las niñas y los niños primero se socializan y aprenden a relacionarse, para extrapolarlo así a otros contextos. Padres, madres, tutoras y tutores (o cualquier otra variedad posible dentro de la diversidad familiar) son los encargados de servir como modelo para las y los más pequeños. En este tenor, Robledo y Nicasio (2008, p.7) afirman que “la mayoría de autores coinciden en subrayar la influencia determinante de la familia como agente socializador primario y

su papel esencial a lo largo del desarrollo y ajuste social de los hijos”. El contexto familiar es pues de vital importancia para el desarrollo humano.

Es interesante también mencionar aquí las relaciones que se construyen entre el centro escolar y la familia, puesto que en ocasiones y por diversas razones, dichas relaciones quedan lejos de ser ideales. Como afirman Calvo, Verdugo y Amor (2016) cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos inevitablemente a la relación participativa y activa que se da entre todas las partes implicadas en el proceso educativo, que supone el diseño conjunto de lo que será el plan a seguir a la hora de llevar a cabo la educación de las hijas y los hijos. Estos autores afirman además, que este trabajo en equipo (familia, escuela y comunidad), facilitará el alcanzar unos resultados óptimos, conseguir una inclusión plena y mejorar la calidad de vida del alumnado. No obstante, la participación de las familias es mucha veces escasa, especialmente en el caso de las familias migradas que presentan unas dificultades añadidas en cuanto a las diferencias culturales y/o las barreras de comunicación.

La implicación de las familias en el desarrollo educativo de sus descendientes no es solamente responsabilidad suya, sino que depende también de los centros educativos que tendrán que fomentar la participación activa de las mismas (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Se constata aquí la importancia de la coordinación de estos dos ámbitos de educación con el ámbito formal. Dentro de este último, la existencia de las asociaciones de madres y padres de alumnas y alumnos (en adelante AMPAS), refuerza el papel que tienen las familias en la organización, planificación y desarrollo de diversas actividades para el alumnado. Siguiendo a Calvo, Verdugo y Amor (2016), las AMPAS funcionan como elemento de unión entre las familias y el centro educativo, sirven para dar réplica a las necesidades de las familias y para que puedan participar en actividades extracurriculares. Empero, la participación de las familias tiene, en muchas ocasiones, poca trascendencia.

Estos autores insisten también en que si queremos conseguir una educación de calidad y preparar a personas comprometidas, necesitaremos la implicación del profesorado, el alumnado, las familias y la comunidad. Así como la participación de las familias en la elaboración del Proyecto Educativo de centro, que es un documento en el que se reflejan “las características del entorno cultural y social del centro, los valores, los objetivos y las prioridades de actuación y la respuesta educativa de calidad para todos” (Calvo, Verdugo y Amor, 2016, p.4).

Asimismo, a nivel legislativo, en concreto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge en su artículo 118.3 que:

- *Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.*

En el siguiente punto, el 118.4, se recoge lo siguiente:

- *A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.*

En el artículo 119 de dicha ley, referente a la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados, se puede leer:

- 1. Las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar.*
- 3. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros, a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar.*
- 4. Los padres y los alumnos y alumnas podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.*
- 5. Los centros tendrán al menos los siguientes órganos colegiados, con las funciones que se indican en esta Ley: a) Consejo Escolar. b) Claustro del profesorado.*

Se refleja aquí pues el derecho de las familias de participar en el funcionamiento del centro a través de las asociaciones; y el compromiso de las administraciones educativas de formar e informar a las mismas cuando así lo requiera la situación.

Dicha ley, más adelante en su artículo 121 referente al Proyecto Educativo, establece en su apartado 5 que:

- *Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres/madres, profesores/profesoras y alumnos/alumnas se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.*

En el caso del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se recoge en el artículo 71.4 que:

- *Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.*

Por su parte, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa transforma los Consejos Escolares en órganos de consulta, lo cual supone un cambio en el papel de las familias y recorta la implicación y presencia de las mismas en los procesos de toma de decisiones (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Que a su vez, supone un retroceso en la situación e influencia que las familias podrían haber estado ejerciendo hasta ese momento.

Entendemos y reconocemos aquí el fundamental papel del nexo entre las familias y la escuela y somos además conscientes de la paradójica situación que se ha vivido en nuestro país en referencia a esto mencionado. Como afirman Andrés y Giró (2016), de una parte se fomenta e impulsa la participación de las familias; mientras que de otra la legislación educativa ha reducido la presencia y la importancia de las familias en órganos importantes, como el del Consejo Escolar, al que ya me refería en el párrafo anterior. Una situación que sin duda ha ido en detrimento de las y los más pequeños, que son quienes algún día construirán la ciudadanía del futuro. Y quienes reproducirán, con toda probabilidad, las costumbres y valores que ahora vayan adquiriendo. Es por ello imprescindible que aprendan a convivir en igualdad.

No se puede pues obviar la trascendencia e influencia que tiene sobre las niñas y los niños este ámbito de educación no reglada, no solamente a niveles académicos, sino también en cuanto a los factores de socialización. Muchas de estas situaciones de enseñanza y aprendizaje se suceden como actividades extra-escolares y son

complementarias al resto de ambientes en los que se desenvuelven las y los más pequeños. Esto es, también a través de la educación no formal e informal se asimilan e interiorizan los roles de género, por lo que es esencial que se insista, desde las políticas de igualdad, en el alcance de los contextos educativos no reglados.

5. De todos los colores: Un blog coeducativo para aprender y enseñar

5.1. El uso de las TIC en el contexto educativo: relación familia-escuela

Hemos ido argumentando a lo largo del texto la diversidad de situaciones en las que se puede dar un contexto pedagógico. Ya sea en el ámbito escolar (educación formal), durante las actividades extra-escolares (no formal) o en casa con la familia (informal). Igualmente hablábamos del valor y significación del trabajo conjunto entre la escuela, el alumnado y las familias, donde confluyen pues, los tres ámbitos de enseñanza-aprendizaje que mencionaba más arriba. Evidencia ha quedado también de la impostergable obligación de todas las ciudadanas y ciudadanos de formarse en perspectiva de género, y la de los Gobiernos de fomentar y promulgar los centros escolares coeducativos.

En la época de los avances tecnológicos y los cambios sociales en la que nos encontramos, se hace totalmente necesario el adaptar las relaciones y las vías de comunicación entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa. Pues estos canales a través de los cuales se conectan todos estos agentes implicados, “se consideran uno de los principales factores que influyen en la creación de dinámicas positivas” (Macià, 2016, p.1) entre ellos.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto educativo para la relación familias-escuela, ha ido en aumento durante los últimos años. Los roles que han ido ejerciendo ambas partes también han ido evolucionando, haciendo que la responsabilidad educativa recaiga sobre las dos. Si lo que se pretende es que se genere un trabajo conjunto con un objetivo común, será entonces necesaria una comunicación fluida y de calidad. Es muy importante que las familias tengan acceso a la información, pero además y como afirma Macià (2016), la mejor manera de lograr una alianza fecunda que fortalezca la pertenencia a un grupo, es a través del intercambio bidireccional y recíproco de información y opiniones fundamentadas en el respeto, la toma de decisiones conjunta y la distribución de la responsabilidad.

Las TIC suponen así una nueva forma de acercamiento a las familias, quienes tienen un mayor acceso a lo que sucede en los centros escolares, sobretodo a través de plataformas como las páginas web o los blogs. Mónica Macià (2016) en un estudio vinculado a la Universitat de Lleida, analizó en total 20 centros de primaria de diferente tipo: escuela rural, centro público, centro concertado, comunidad de aprendizaje y un centro con un elevado porcentaje de alumnado inmigrante; en las Comunidades Autónomas de Cataluña, Aragón, La Rioja y las Islas Baleares. Lo que se pretendía era conocer en qué grado se implementan estos recursos digitales en la relación familia-escuela. Uno de los resultados destacables de este estudio es el descubrir que todos (excepto uno) de los centros consultados, utilizan página web o blog como herramienta para hacer llegar la información a las familias. Es cierto, sin embargo, que algunos de ellos no son muy constantes a la hora de actualizar las plataformas, pero aún así, son bastante utilizadas tanto por el centro como por las familias desde sus casas. Una de las limitaciones que encontró Macià en la utilización de la página web o el blog como medio de comunicación entre familias y escuela, fue que normalmente se trata de un proceso unidireccional, y no bi-direccional (que es en realidad lo que se pretende). Esto es, mientras los centros se encargan de ofrecer información, las familias actúan, en la mayoría de los casos, como meras receptoras pasivas de la misma, sin involucrarse en la retroalimentación.

Otra cuestión a subrayar es que no todas las familias tienen las mismas posibilidades de acceso a estas tecnologías. Existe una brecha digital que refleja las diferencias en el estatus social y que condiciona así las oportunidades de acercamiento y participación activa en los procesos de comunicación o de enseñanza/aprendizaje entre las familias más humildes y la escuela. En una investigación de la Universidad de Murcia llevada a cabo por Javier Ballesta y M^aCarmen Cerezo (2011), pudieron observar que el uso de las TIC en el hogar se observó más bajo en las familias de cultura latinoamericana o árabe, y que estos índices inferiores se debían, probablemente, a la falta de acceso a estos medios tecnológicos. Estos autores concluyeron además que la consideración que madres y padres daban al uso de las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijas e hijos, o en el hogar; dependía del nivel de estudios que tuvieran. Esto es, el nivel de estudios de los progenitores, condiciona directamente el uso de las TIC, y afecta de ese modo a la formación de sus hijas e hijos.

Por su parte, las nuevas generaciones de alumnas y alumnos se están desarrollando y creciendo en un contexto educativo que evoluciona y se adapta a la era digital. Como afirman Marcos, Pérez y Rodríguez (2013), cada vez es más costoso que las niñas y los niños atiendan cuando se utilizan metodologías tradicionales. Nuestra sociedad ha cambiado y así lo están haciendo también las metodologías pedagógicas que se utilizan en muchos de los centros escolares de nuestro país.

5.2. La figura de la coordinadora o coordinador de Igualdad y Convivencia en las escuelas

Con el fin de implementar la perspectiva de género en las escuelas, la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana publicó el 1 de Julio de 2016 una Resolución por la que se dictaban instrucciones para la organización y funcionamiento en las escuelas de Educación Infantil de segundo ciclo y colegios de Educación Primaria durante el curso 2016-2017. El apartado 4.4.3 de esta resolución establece que en todas las escuelas del tipo antes mencionadas, habrá una persona del equipo docente que actuará de coordinador o coordinadora de igualdad y convivencia. Los requisitos que se le exigirán a esta persona para ejercer el cargo serán los siguientes:

- Ser docente en el centro, preferentemente, con destino definitivo, con formación en el fomento de la convivencia y en la prevención e intervención en los conflictos escolares.
- Tener experiencia en coordinación de equipos y/o en acción tutorial.

La persona encargada de la coordinación de igualdad y convivencia deberá desarrollar diversas funciones que se ajustarán a las características concretas del centro, con la colaboración y asesoramiento del equipo de orientación educativa y psicopedagógica. Como se indica en el documento oficial, las tareas serán las siguientes:

1. Colaborar con la dirección del centro y con la Comisión de Coordinación Pedagógica en la elaboración y desarrollo del Plan de Convivencia del Centro, tal como establece la normativa vigente.
2. Coordinar las actuaciones previstas en el plan.
3. Coordinar las actuaciones de igualdad referidas a la resolución de las Cortes, núm. 98/IX, de 9 de diciembre de 2015.
4. Formar parte de la comisión de convivencia del consejo escolar del centro.

Aunque se especifica en la Resolución que estos preceptos se instauran para el curso 2016-2017, lo cierto es que continúan siendo vigentes, ya que la figura del coordinador o coordinadora de igualdad y convivencia sigue presente en muchos centros escolares de la Comunidad Valenciana. No obstante, como vemos, la normativa no les exige a estas personas ningún tipo de formación específica en Igualdad y Género, lo que supone que cualquier individuo que forme parte del personal docente podrá optar a este puesto. Hecho que puede influir de manera directa en el funcionamiento del centro en concreto, y en la correcta (o no) implementación de la perspectiva de género en la construcción y el desarrollo de un ambiente coeducativo.

Desde la propuesta que aquí se pretende, el citado puesto de coordinación sería clave a la hora de dirigir el funcionamiento del blog. Aunque se pretende que la información y la comunicación fluyan de manera multidireccional, es necesario que exista una persona encargada de manejar y gestionar los contenidos del blog, y de mantenerlo actualizado.

5.3. El blog: De todos los colores

Una vez dispuestos los cimientos teóricos de este proyecto, pasaré pues a desarrollar en qué consiste el mismo. Aludía en párrafos anteriores al hecho de que las familias, en general, muestran una actitud positiva en cuanto al uso de las TIC para comunicarse con las escuelas. Si bien es cierto, es frecuente que se utilicen más de manera unidireccional, es decir, que sea, en la mayoría de los casos, el centro el que se encargue de informar a las familias a través de las distintas plataformas digitales, sin que éstas se impliquen muy activamente en la construcción del proceso educativo.

Con el fin de fomentar la participación activa de las familias y el alumnado para incluir así a toda la comunidad educativa, este trabajo se centra en la creación de un blog, “De todos los colores”, que servirá como una fuente de recursos para todas y todos los implicados. Se pretende que sea un lugar en el que se comparta información, recursos didácticos, dudas (preguntas y respuestas), inquietudes, etc. para así afianzar y reforzar los conocimientos relativos a la igualdad de género, que se vayan adquiriendo. Además de abrir la posibilidad a todas las personas participantes de enseñar aprendiendo, y de aprender enseñando. La finalidad del mismo será la de favorecer un ambiente coeducativo, así como la de incluir la perspectiva de género en todas las fases del proceso de aprendizaje. Para que sirva de ejemplo ilustrativo, se construirá

un esbozo del blog con la presentación de dos temas diferentes (relativos a la interseccionalidad en la escuela y a la diversidad sexual), que marcará el punto de inicio para empezar a utilizar esta herramienta. La persona encargada de gestionar el blog (en este caso el Coordinador/a de Igualdad y Convivencia) será pues la responsable de organizar y actualizar los contenidos del mismo.

Aunque a priori, como afirma Macià (n.d.), el blog se perciba como un medio unidireccional a través del cual la escuela transmite información a las familias, lo cierto es que presenta un gran potencial como espacio compartido para el intercambio de ideas y la construcción conjunta de un entorno coeducativo. Otorgar al alumnado y a las familias, así como al personal docente y el resto de la comunidad educativa, la posibilidad de crear su propio lugar de crecimiento y aprendizaje puede resultar muy enriquecedor. Y más aún, si cuando lo que queremos es trasladar la perspectiva de género a todos los ámbitos de la vida de las y los más pequeños.

Es probable, sin embargo, que nos encontremos con ciertas reticencias a la hora de utilizar el blog; tanto a nivel del propio uso y manejo del mismo, como con respecto a los contenidos que se publiquen en él. Las opiniones y valores de unas y otros pueden ser dispares y esto puede dificultar la fluidez en las comunicaciones. Como afirman Andrés y Giró (2016, p.6) este proceso [el de la participación de las familias], “no está exento de controversias y polémicas ya que también entran en juego ideologías, visiones de la Educación y del papel que les corresponde a las familias en este sistema, como integrantes de la comunidad educativa”. No en vano, este es precisamente uno de los objetivos que pretendemos alcanzar: el del aprendizaje y aceptación de la diversidad.

A través de esta plataforma digital se pueden compartir recursos pedagógicos ya existentes de muy diversa índole e incluso hay cabida para las creaciones propias. Pueden ser, por ejemplo: artículos, cuentos, audiovisuales, ilustraciones, juegos, etc. Puesto que el alumnado en los colegios de primaria pasa por diferentes franjas de edad, estos contenidos se pueden adaptar para que así estén al alcance de todas y todos. Además, siguiendo a Marcos, Pérez y Rodríguez (2013), la utilización del blog presenta las siguientes ventajas:

- Posibilita la expresión de opiniones.
- Permite la interacción con otras usuarias y usuarios.
- Posibilita la creación y difusión de contenidos.

- Ayuda al desarrollo de las competencias tecnológicas y el aprendizaje de las TIC.
- Promueve el aprendizaje visual, la motivación, la creatividad y la participación.
- Reduce o evita la brecha digital.
- Fomenta el trabajo colaborativo.
- Contribuye a la innovación educativa evitando la resistencia al cambio.

Será también una tarea fundamental de la figura de la coordinadora o coordinador la de crear una atmósfera propicia para incentivar la participación tanto del alumnado como de las familias, y mantener así la motivación de todas y todos.

Para mostrar el esbozo de “De todos los colores” se ha planteado la presentación de dos temáticas a tratar relacionadas con la interseccionalidad en la escuela y la diversidad sexual. Nos interesa reconocer a varios colectivos en situación de vulnerabilidad, tratando la cuestión desde la perspectiva de género. En primer lugar, se publica una entrada en el blog sobre el tema de la intersexualidad. Se explica el concepto en un lenguaje comprensible para los y las más pequeñas y se abre un espacio para dudas y preguntas. En el mismo post, se añaden unos enlaces de interés para ampliar información sobre el tema (este apartado irá dirigido a las personas adultas debido a la complejidad del lenguaje utilizado en los recursos compartidos). En segundo lugar, habrá una segunda publicación que tendrá como objetivo el iniciar una conversación relativa a la multiculturalidad en las escuelas, desde la perspectiva de género. Estas publicaciones servirán de muestra para ilustrar el objeto e intención de este proyecto.

Además de las diferentes entradas que se publiquen en el blog, se incluirán en el mismo los siguientes apartados:

- a) *Presentación*. Se incluirá una explicación sobre la intención y objetivos del blog coeducativo, en la cual se definirá también el concepto de coeducación.
- b) *Recursos para seguir aprendiendo*. Esta sección servirá como espacio para intercambiar diversos materiales que la comunidad educativa considere útiles para el aprendizaje de los contenidos desarrollados en las entradas publicadas.
- c) *Galería multimedia*. Se compartirán fotos y vídeos del alumnado desarrollando distintas actividades en la escuela, en las salidas y excursiones o en los eventos realizados durante el curso escolar. Se podrá incluir en esta parte todo contenido audiovisual realizado en casa o en cualquier otro contexto fuera de la

escuela, que sea relevante para toda la comunidad educativa y para el tema de la coeducación y la educación inclusiva en concreto.

- d) *Preguntas y respuestas*. Aquí se podrán plantear todas las dudas que vayan surgiendo y se animará a que se mantengan conversaciones y debates en torno a los diversos asuntos propuestos. La persona responsable de la gestión del blog se encargará de que estas cuestiones siempre queden resueltas y de que la información tratada sea rigurosa.
- e) *Sugerencias*. Lugar que dará cabida a propuestas, opiniones y/o aportaciones que servirán para la mejora de los contenidos y el funcionamiento del blog.

Para que aquellas personas interesadas puedan tener acceso y añadir o modificar cualquier cosa en el blog, se les otorgará el permiso de autores añadiendo su dirección de correo electrónico a una lista que está disponible en la configuración del blog. De ese modo, tanto el personal del centro, como el alumnado y las familias, tendrán los mismos derechos y la misma responsabilidad a la hora de ir construyendo el blog; y podrán, además, aprender de manera recíproca. Se puede consultar el enlace al blog en el apartado de Anexos.

6. Resultados

La intención del trabajo aquí expuesto era la de hacer una revisión teórica que pudiera valer como base para justificar y dar soporte a la creación del blog coeducativo antes descrito. Habiendo sido analizados todos los puntos de interés a tales efectos, hemos comprobado cómo han ido evolucionando en las últimas décadas, tanto la normativa relativa a la educación inclusiva, como los recursos y métodos pedagógicos que se utilizan en las aulas.

Además, hemos observado la todavía presente discriminación que algunas alumnas y alumnos sufren en las aulas, especialmente aquellas que forman parte de grupos vulnerables. Esto ha hecho necesario señalar y abordar los aspectos relativos a la interseccionalidad; y aludir a la enorme multiculturalidad de nuestras aulas y a todo lo que ello supone como reto educativo.

Especialmente en este contexto escolar diverso con el que actualmente nos encontramos, resulta muy útil y enriquecedor el hecho de que la escuela y la familia mantengan relaciones de cooperación. Hemos podido corroborar que a pesar de que cierta normativa en un momento dado había intentado quitar protagonismo a las

familias, lo cierto es que hoy en día cada vez están más presentes y son más participes en el desarrollo educativo de sus hijas e hijos. Aún así, sigue siendo necesario incentivar la participación y mantener la motivación de estas familias para que sigan ejerciendo el rol pedagógico que a ellas les corresponde. En consonancia, en la medida de lo posible, con los valores de la escuela.

Utilizar el blog para el trabajo conjunto entre el alumnado, las familias y los centros escolares es, como hemos visto, una manera muy completa de plantear la función educativa y permite el crecimiento de todas las personas implicadas, mediante la comunicación y el aprendizaje recíproco. Lo que resulta principalmente de interés a la hora de implementar la perspectiva de género, tanto en la escuela como en nuestros hogares.

La introducción de la perspectiva de género en las políticas internacionales y nacionales ha ejercido una gran influencia sobre la manera de concebir la educación y ha abierto las puertas a nuevos modos de *hacer*, de *ser* y de relacionarse con las demás personas y con el mundo.

Con todo, este recorrido nos ha llevado a comprender el complejo entramado de la tarea educativa desde el enfoque de género. Y a estimar el valor indiscutible del uso de las nuevas tecnologías para llevarla a cabo.

7. Conclusiones

Vivimos en un mundo rico y diverso en el que convivimos millones de personas de procedencias distintas, diferentes religiones, bagajes culturales, orientaciones sexuales, identidades de género, etc. No todo es blanco o negro, existen una multiplicidad de colores que aportan valor a lo cotidiano, nos hacen replantearnos el sentido de los convencionalismos y nos demuestran que la realidad es mucho más variada de lo que pensamos. Esta diversidad está también presente, como no podía ser de otra manera, en el contexto educativo.

Hemos hablado de la interacción entre la variable género y otras categorías de subordinación, y de cómo esta conjunción agrava la situación de discriminación que sufren muchas niñas y mujeres en el mundo, y en lo que a este trabajo atañe que es el ámbito educativo. Además, hemos analizado la importancia de la implicación, participación activa y esfuerzo conjunto, de todas las piezas que forman el puzzle de la

educación: el equipo docente y personal del centro, las familias, el alumnado, y por último pero no menos importante, las políticas y las leyes educativas.

En este trabajo además, se ha intentado recalcar la urgente necesidad de formar en perspectiva de género a todas las personas que forman parte de los equipos docentes en las escuelas, las familias y el alumnado mismo; esto es, a toda la comunidad educativa. O para ser más exacta, a toda la sociedad en su conjunto. Pues como afirman Lozano, Traver y Segarra (2018, p.3.) “Nuestras sociedades necesitan aulas sin muros para configurar un verdadero espacio de encuentro, reconocimiento y comunicación humana”. Considerando en este caso que estos muros con los que nos encontramos son en forma de discriminación, prejuicios y desigualdad.

También se ha hecho hincapié en los distintos ámbitos en los que se pueden generar procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la multidireccionalidad de la educación y en las posibilidades que presenta el uso del blog en este aspecto. Como herramienta, el blog facilita el contacto y la comunicación entre alumnado, familia y escuela; y ofrece la posibilidad de incluir a todas las partes en la generación y desarrollo del conocimiento.

Se han presentado las TIC como un rico recurso pedagógico que está en auge y que con toda probabilidad, en las aulas futuras, serán el principal método de enseñanza-aprendizaje para nuestras y nuestros descendientes. Considero especialmente relevante el uso de estas tecnologías a la hora de conseguir el objetivo que se plantea aquí, que es el de promover, difundir e implementar la perspectiva de género en todos los ámbitos de la vida. A través del blog se pueden ir complementando de manera coherente las competencias que se vayan adquiriendo en cada uno de los contextos educativos formales, no formales e informales.

Enfocar el proceso educativo desde una mirada feminista, multidireccional e inclusiva, supone no solamente la transformación individual, sino todo un conjunto de cambios a nivel estructural. Unos cambios que no serán posibles sin el empeño político (que como hemos visto, ha sido hasta ahora insuficiente), y que no serían un tema de discusión si no fuera por la lucha de las y los que trabajamos cada día por que así sea. “De todos los colores” pretende ser un punto de inicio desde el que trabajar con el último fin de formar a las personas, tanto grandes como pequeñas, en valores de aceptación y respeto a la diversidad, inclusión e igualdad. Y que esto sirva como una

pequeña aportación al gran cambio que necesita el mundo. Un mundo que cada vez aprecia y valora más su “arcoiris”.

8. Bibliografía

- Acosta, Felicitas María. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas* (20), pp.93-105.
- Aguilar, Consol. (2015). Mirando a nuestro alrededor: cotidianeidad en educación, género y ciudadanía. En Aparicio Barberán, Marina., y Corella Llopis, Iolanda (eds): *Nuevos contextos y prácticas en la educación permanente: Mujeres y hombres en el cotidiano educativo* (pp.39-70). Xàtiva, España: Instituto Paulo Freire.
- Almoguera Sallent, Pilar., López Lara, Enrique., Miranda Bonilla, José., Del Valle Ramos, Carolina. (2010). El proceso inmigratorio en España y su incidencia en las estructuras demográficas actuales. *Espacio y tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 24, pp.9-35.
- Andrés Cabello, Sergio., Giró Miranda, Joaquín. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas* (7), pp.28-47.
- Ballesta Pagán, Javier., Cerezo Máiquez, M^a Carmen. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XX1*, 14, (2). Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/248>
- Bolaños Muñoz, Lucy Mar., Rodríguez Izquierdo, Rosa María., Palacio Salgado, Luz Stella., y Conde Jiménez, Jesús. (2015). Políticas de Educación Inclusiva: El caso de España y Colombia. En Casanova Correa, Juan (coord): *Escuela Inclusiva apoyada en TIC* (pp.15-40). Archidona, España: Ediciones Aljibe.
- Calvo, M^a Isabel., Verdugo, Miguel Ángel., Amor, Antonio Manuel. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, (1), pp.99-113.
- Declaración sobre el reconocimiento de los derechos de las niñas y mujeres con discapacidad (2007).

- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell.
- Edeka (2019). Niñas y mujeres con discapacidad víctimas de violencia machista. Pautas de intervención. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.
- Expósito Molina, Carmen. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, pp.203-222.
- Lorite Rascón, María Irene. (2015). La educación informal en la infancia y preadolescencia: diferentes contextos como situación de aprendizaje musical. *Temas para la educación*, 33. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=12968&s=>
- Seminario de Alicante. (1987). Elementos para una educación no sexista: Guía didáctica de la coeducación. Alicante, España: Victor Orenga Editores.
- Fernández Batanero, Jose M^a. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Revista Educación y Educadores*, 7, pp. 33-44. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400705>
- Generalitat Valenciana (Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte). (Sin fecha). Plan director de coeducación. Recuperado de: www.ceice.gva.es
- González Perez, Teresa. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (Montreal: Naciones Unidas, 2011).
- Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad). (2008) Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Recuperado de: www.inmujer.gob.es
- La Barbera, Maria Caterina. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina* 4, (8), pp. 105-122.

- Leiva Olivencia, Juan José. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos educativos*, 14, pp. 119-133.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- López García, Sara. (18 de junio de 2013). LOGSE 1990. Sistemas educativos por todo el mundo. [Blog]. Recuperado de: <http://sistemaseducativosdelmundo.blogspot.com/2013/06/logse-1990.html>
- Lozano Estivalis, María., Aura Trifu, Liliana. (2019). Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias pedagógicas*, 34, pp.51-61. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>
- Lozano Estivalis, María., Traver Martí, Joan Andrés., y Segarra Arnau, Tomás. (2018). Responsabilidad educativa para un compromiso ciudadano crítico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26,(97).
- Luengo Navas, Julián. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En Pozo Andrés, María del Mar Del (coord): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp.30-47). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Macià Bordalba, Mònica. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), pp. 73-83.
- Macià Bordalba, Mònica. (n.d.). Los recursos digitales en la relación familia-escuela: Uso, utilidad y valoración. Proyecto de investigación "Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria".
- Marcos Vicente, Lucía., Pérez González, Cristina. y Rodríguez Contreras, Esther. (2013). ¡Actualízate! El blog como recurso educativo. Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes.

- Martín González, Pedro. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10, (2), pp. 97-109.
- Olmos Alcaraz, Antonia., y Rubio Gómez, María. (2014). Imaginarios sociales sobre “la/el buen y la/el mal estudiante”: sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado inmigrante. En Cucalón Tirado, Pilar. (coord): *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad* (pp.71-77). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.
- Paniagua Rodríguez, Alejandro. (2014). El sistema de atención a la diversidad frente a la intersección entre educación especial y diversidad cultural. En Cucalón Tirado, Pilar. (coord): *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad* (pp.71-77). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Pastor Homs, María Inmaculada. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de Pedagogía*, 220, pp. 525-544.
- Plan Director de Coeducación. Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (Generalitat Valencia).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Resolución de 1 de julio de 2016, de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente.
- Robledo Ramón, Patricia., Nicasio García, Jesús. (2008). El contexto familiar y su papel en el desarrollo socio-emocional de los niños: Revisión de estudios empíricos. *INFAD Revista de Psicología*, 1, (4), pp.75-82.
- Sales Ciges, María Auxiliadora., Ferrández Berruero, Reina. y Moliner García, Odet. (2012). Escuela Intercultural Inclusiva: Estudio de caso sobre procesos de auto-evaluación. *Revista de Educación*, (358), pp. 153-173.

- Soto Fernández, José Roberto. y Espido Bello, Xosefa Eva. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación Educativa*, (9), pp. 311-323.

- Téllez Infantes, Anastasia., Sánchez Colodrero, Vicente. y Martínez Guirao, Javier Eloy. (2014). Género y Diversidad en la Educación. La interacción de mujeres con capacidades diferenciadas (mujeres no estándar) en un centro público de educación infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, pp. 63-88. Recuperado de: <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero>

- Terrén, Eduardo. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. En Benedicto, Jorge. y Morán, María Luz. *Aprendiendo a ser ciudadanos, Experiencias sociales y construcciones de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 259-279). Madrid: Instituto de la Juventud.

- Toboso Martín, Mario., Ferreira, V., Miguel Ángel., Díaz Velázquez, Eduardo., Fernández-Cid Enríquez, Matilde., Villa Fernández, Nuria., y Gómez de Esteban, Concha. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, (1), pp. 279-295.

- Torres González, José Antonio. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva educativa*, 49, (1), pp. 62-89.

- Tur Ausina, Rosario. (2018). Marco normativo específico para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Máster Universitario en Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado. 12^a edición.

- Ugalde Gorostiza, Ana Isabel., Aristizabal LLorente, Pilar., Garay Ibañez de Elejalde, Beatriz., & Mendiguren Goienola, Haritz. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 16-36.

- Valcárcel Fernández, Margarita. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, (21), pp. 119-131.

- Warnock, Mary. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, Número extraordinario.

9. Anexos

1. Tabla 2. Porcentaje del alumnado con necesidades educativas especiales integrado. Curso 2018-2019.

	TOTAL (2)	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos generalizados del desarrollo	Trastornos graves de conducta/personalidad	Plurideficiencia (3)
TOTAL	83,6	95,1	87,7	78,4	97,0	81,1	97,6	39,7
Andalucía	84,2	90,3	70,2	79,3	92,3	74,3	98,3	..
Aragón	75,7	76,8	87,8	78,6	98,7	79,1	90,1	23,5
Asturias, Principado de	84,9	100,0	97,9	87,0	96,5	86,3	97,7	28,4
Baleares, Illes	84,8	98,4	88,7	82,5	98,1	87,3	89,6	9,0
Canarias	78,2	100,0	99,3	65,1	100,0	73,1	99,3	11,6
Cantabria	83,6	99,4	88,0	70,4	95,1	77,9	98,1	55,4
Castilla y León	86,1	99,7	97,4	77,0	100,0	79,9	100,0	25,9
Castilla-La Mancha	82,9	100,0	99,6	85,4	98,2	83,4	97,1	40,1
Cataluña	76,6	96,6	95,0	74,4	98,5	83,0	91,9	31,2
Comunitat Valenciana (4)	..	..	..	..	..	..	..	..
Extremadura	75,7	96,9	91,8	76,7	95,5	76,1	82,0	26,7
Galicia	92,7	96,6	98,1	84,0	99,3	87,6	98,9	65,4
Madrid, Comunidad de	79,1	95,3	98,5	72,5	97,9	82,3	98,5	20,9
Murcia, Región de (5) de)	88,8	97,9	98,2	90,4	99,4	89,8	95,1	36,5
	90,9	98,9	98,6	74,2	98,7	85,9	99,9	74,2
País Vasco	85,0	91,8	86,1	75,6	95,7	87,1	98,1	39,4
Rioja, La	84,5	100,0	97,1	92,1	100,0	78,9	78,0	17,4
Ceuta	84,5	100,0	100,0	93,0	100,0	74,7	51,4	41,0
Melilla	79,9	100,0	100,0	81,0	100,0	84,6	100,0	32,7

Para su interpretación, tendremos en cuenta las siguientes notas:

- 1) Alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastornos graves matriculado en centros ordinarios y compartiendo aula con otro alumnado.
- 2) En el cálculo del 'Total de alumnado integrado con discapacidad o trastornos graves' se incluye también el alumnado con necesidades educativas especiales no distribuido por discapacidad.
- 3) En Andalucía y Cataluña el alumnado con plurideficiencia se clasifica según la discapacidad dominante.
- 4) Los datos de la Comunitat Valenciana son los del curso 2015/16 salvo en Educación Especial.
- 5) Los datos de la Región de Murcia son del Curso 2016-17.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

2. Tabla 3. Número de alumnas matriculadas en Educación Especial en centros específicos y unidades específicas en centros ordinarios públicos. Curso 2018-2019.

	Mujeres						
	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos generalizados del desarrollo	Trastornos graves de conducta/personalidad	Plurideficiencia (2)
Centros públicos							
01 ANDALUCÍA	47	360	832	16	275	24	..
02 ARAGÓN	1	17	102	1	21	8	77
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	0	2	67	1	37	1	61
04 BALEARS, ILLES	1	11	55	1	10	9	0
05 CANARIAS	0	1	249	0	95	2	117
06 CANTABRIA	0	6	31	1	5	0	32
07 CASTILLA Y LEÓN	0	4	137	0	15	0	136
08 CASTILLA-LA MANCHA	0	1	143	3	35	3	160
09 CATALUÑA	8	25	388	3	132	17	271
10 COMUNITAT VALENCIANA (3)	..	..	..	..	..	..	..
11 EXTREMADURA	3	4	65	0	8	2	36
12 GALICIA	1	6	60	1	22	8	59
13 MADRID, COMUNIDAD DE	12	2	607	0	94	6	396
14 MURCIA, REGIÓN DE (4)	3	4	128	0	45	2	116
FORAL DE	0	1	82	1	3	1	72
16 PAÍS VASCO	6	29	143	4	28	7	17
17 RIOJA, LA	0	0	15	0	10	4	20
18 CEUTA	0	0	19	0	10	6	22
19 MELILLA	0	0	29	0	4	0	14

Para la correcta interpretación de la tabla véase las siguientes notas:

- 2) En Andalucía el alumnado con plurideficiencia se clasifica según la discapacidad dominante.
- 3) A efectos de calcular el TOTAL se incluye una estimación de la Comunitat Valenciana, cuya información no está disponible.
- 4) Los datos de la Región de Murcia son del Curso 2016-17.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 4. Número de alumnos matriculados en Educación Especial en centros específicos y unidades específicas en centros ordinarios públicos.

	Hombres						
	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos generalizados del desarrollo	Trastornos graves de conducta/personalidad	Plurideficiencia (2)
Centros públicos							
01 ANDALUCÍA	70	459	1.040	27	1.170	77	..
02 ARAGÓN	1	19	131	0	89	25	80
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	0	0	93	1	145	4	59
04 BALEARS, ILLES	1	20	111	1	16	35	0
05 CANARIAS	0	2	397	0	350	19	138
06 CANTABRIA	0	9	39	1	13	8	43
07 CASTILLA Y LEÓN	0	13	233	0	67	0	226
08 CASTILLA-LA MANCHA	0	0	225	0	131	14	223
09 CATALUÑA	19	32	532	5	511	52	376
10 COMUNITAT VALENCIANA (3)	..	..	..	..	..	..	..
11 EXTREMADURA	2	8	125	1	24	6	53
12 GALICIA	9	6	89	0	77	51	94
13 MADRID, COMUNIDAD DE	12	7	882	0	381	5	488
14 MURCIA, REGIÓN DE (4)	3	5	244	1	153	11	163
FORAL DE	2	1	93	0	19	0	106
16 PAÍS VASCO	16	23	204	4	125	11	53
17 RIOJA, LA	0	2	24	0	20	15	42
18 CEUTA	0	0	20	0	15	11	24
19 MELILLA	0	0	30	0	8	0	21

Utilice las mismas notas del cuadro anterior para su interpretación.

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

3. Ejemplo de Plan de Atención a la Diversidad

http://www.jaumeforaris.com/content/3_archivos/PAD%20JAUME%20FORNARIS.pdf

4. Colectivo Lambda. Recursos Educativos Diversos. Diversidad familiar. 3º Primaria

<https://lambdavalencia.org/novaweb/wp-content/uploads/2018/03/3%C2%BAed.-Inf.-Diversidad-familiar-cast.pdf>

5. Instituto de la Mujer. La Tribu de Igu

http://www.juntadeandalucia.es/iam/images/FONDO_DOCUMENTAL/COEDUCACION/Dossier_presentacionIGU.pdf

6. Plataforma de participación digital *Teixim xarxes!* de la ciudad de Barcelona

<https://teiximxarxes.cat/>

7. Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer)

<https://www.emakunde.euskadi.eus/nahiko/-/informacion/unidades-didacticas/>

7.a Emakunde. Ejemplo de Unidad Didáctica de Nahiko

http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_unidades/eu_def/media/juegos/segundo_ciclo/ud_1/3-4.1UD.alum_cas_edit.pdf

8. De todos los colores: Un blog coeducativo para enseñar y aprender

<https://detodoslocolores.blogspot.com/>