

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Título: Una aproximación al Estado de la cuestión de la coeducación en España

Autoría: Nubia Forero

Tutorización: Consol Aguilar Ródenas

Máster Universitario Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado

Curso académico 2018-2019

Cinco palabras clave: coeducación, perspectiva de género, educación no sexista, formación del profesorado, violencia de género

Segunda convocatoria

Índice de contenidos

1. Mujeres color vida	4
2. Justificación y planteamiento del problema	9
3. Estado de la cuestión	11
3.1. Legislación y normativa	11
3.1.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)	11
3.1.2. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)	13
3.1.3. Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres del 23 de marzo de 2007 (LOI)	15
3.1.4. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género	17
3.1.5. Plan Director de Coeducación de la Comunidad Valenciana	19
3.1.6. Objetivos, características y principios	20
3.1.7. Ejes de actuación	21
3.1.8. Diagnóstico, seguimiento y evaluación	22
3.2. Un breve recorrido por la coeducación en su camino hacia la igualdad	22
3.3. La ausencia de la perspectiva de género en la escuela mixta: el sexismo y la coeducación	25
3.4. El papel del profesorado en la praxis coeducativa	28
3.5. Experiencias del modelo coeducativo en la educación	30
3.6. ¿Hacia dónde va la coeducación en la actualidad?	33
3.7. La familia y la coeducación	35
3.8. Los medios de comunicación y la publicidad	36
3.9. La coeducación como herramienta igualitaria contra el sexismo	38
3.10. Uso no sexista del lenguaje y la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica	39
3.11. La prevención de la violencia hacia las niñas y la educación Afectiva sexual	43
3.12. Hacia otros modelos de masculinidad	48
4. Conclusiones	51
5. Reflexión final	53
6. Bibliografía y recursos web	55

Agradecimientos:

Al profesorado del Máster.

A mi tutora Consol Aguilar, por sus enseñanzas, aportaciones y el empoderamiento a mi realidad personal y profesional.

A mi madre y a las señoras Eloísa y Ernestina, que me dieron su voz y aliento para poder cumplimentar estas hojas en blanco.

A mi hija y a mi esposo, por su apoyo y confianza en todo momento.

A Lucy Polo, Pepa Magadán, Lola García, Diana Rodríguez, Josefina Cuesta, Zaida Castro, Mirabelle Kegne y Eva Pastor, por ayudarme a fortalecer la sororidad con aromas del Atlántico y del Mediterráneo.

A todas las personas que me han regalado su tiempo, para escucharme y emprender cada día de nuestras vidas, la lucha por la igualdad real.

Mujeres color vida

Nacer en Colombia significa vivir en una sociedad marcada por el conflicto armado entre las guerrillas y el Estado, el cual tiene sus orígenes en las primeras décadas del siglo XX. El eje fundamental para entender el conflicto, se basa en la tenencia desproporcionada de las tierras, la explotación de recursos naturales y las excesivas ganancias de los terratenientes. A esta situación social se suman el desinterés estatal para implantar una reforma agraria encaminada a proteger los derechos de la propiedad, la conformación rural de pequeños y medianos productores, el impulso de condiciones de reciprocidad y la mejora de las necesidades básicas y el trabajo remunerado, circunstancias de injusticia, que desencadenarán la indignación del campesinado y el consecuente surgimiento de la guerrilla.

La historia más reciente señala que hasta el día de hoy, han fracasado once procesos de paz, a los que se suman otros factores como la consolidación de las políticas neoliberales de los años noventa, que afectaran considerablemente al campesinado y a la población indígena y, el surgimiento del narcotráfico y del paramilitarismo. En esta prolongada contienda, tengo que citar como referente la Guerra de Los Mil Días sucedida entre 1899 y 1902, ya que además de marcar el devenir político de la primera mitad del siglo XX, también es la cuna de nacimiento de dos mujeres, que darán origen a mi familia.

En lo que a mí respecta, desde muy niña, la palabra guerra se convirtió en el mayor espanto, al pensar que podría perder mi familia, no volver a ver a mis amistades y no poder ir a la escuela, y que mi sueño de ser profesora ¡siempre quise serlo! de alguna forma estaba en riesgo. Por ello, el relato *Mujeres color vida*, es fruto de mi reflexión acerca del derecho a la educación y como su vulneración, por el motivo que sea, ocasiona un impacto contundente directo o indirectamente, especialmente en las mujeres que soportan las consecuencias del abandono, la opresión de la pobreza y el olvido de la guerra.

En este contexto, en primer lugar, abordaré la reflexión encaminada a hacer memoria del tiempo que vivieron mis dos abuelas y mi madre (en adelante señoras Eloísa, Ernestina y Elena) y su influencia en mi propia historia. El relato está basado en sus vidas, las cuales serán determinantes para las tres siguientes generaciones. Para empezar la historia, ubicaré el nacimiento de mis abuelas Eloísa en 1923 y Ernestina en 1925, de origen indígena y campesino respectivamente, y quienes, a pesar de estar relativamente cerca, pasarían su vida sin conocerse. Las dos vivieron la orfandad temprana de padre y madre y la dureza de ser mujeres en el mundo rural, a causa de la Guerra de los Mil Días.

Seguidamente, una vez terminada la historia de mis abuelas, expondré la de mi madre, la señora Elena, nacida a mediados del XX, y, por último, contaré de qué forma el legado de estas tres mujeres, inciden en la vida de mi hija y en la mía.

El planteamiento de este Trabajo Final de Máster, surge del convencimiento, que la educación constituye la mejor y única vía para la transformación de las sociedades y que, a pesar de los avances de escolaridad en el mundo, la inclusión educativa de las niñas continúa siendo un objetivo pendiente del actual siglo, en términos de igualdad oportunidades. De ahí, que considere la coeducación, como el modelo desde el cual garantizar una educación inclusiva, diversa e igualitaria, al mismo tiempo, que propone, otra forma respetuosa con los derechos humanos, el entendimiento, la paz y el bienestar sin fronteras entre los sexos.

Las Olvidadas: las señoras Eloísa y Ernestina

La realidad colombiana del primer tercio del siglo XX está dominada por el bipartidismo liberal y conservador, las clases dirigentes representadas por los grandes terratenientes, y la presencia de la Iglesia católica, principal aliada de las políticas educativas del Estado, especialmente en lo que respecta a las drásticas y arbitrarias decisiones, relacionadas con la incorporación de las niñas a la escuela. En este panorama social, miles de niñas fueron invisibles y sin reconocimiento a la ciudadanía hasta ya muy entradas en la adultez, condición de desnaturalización, que cambiaría gracias a un censo electoral que llegaría a las regiones más apartadas del país.

Las vidas de las señoras Eloísa y Ernestina, transcurren paralelamente, sin conocerse y con una única identidad en común, ser hijas de la guerra, víctimas de múltiples discriminaciones de género, raza y clase social, por el hecho de ser mujeres, indígenas, campesinas, pobres, analfabetas y cabeza de familia. La mayor parte de sus vidas estarían ligadas a la reproducción y al trabajo productivo del campo en tierras de los grandes hacendados, o en predios pequeños que sus padres y maridos, alquilaban o compraban. Ellas nunca heredarían un terreno, pues sus nombres no figurarían en el documento de propiedad. De manera que tanto ellas, como la parcela y el usufructo de la misma, pasaban por línea directa a los hermanos varones, o como dote, a su compañero sentimental.

De esta forma, sin derecho a la propiedad de la tierra, mis abuelas seguían trabajando en la siembra, cultivo y recogida de caña de azúcar, el plátano, yuca y especialmente del café, este último entonces ya despuntaba como el producto de exportación, base del crecimiento de la economía colombiana en la mitad del siglo XX, mientras la explotación abusiva y el retraso social se extendía a pasos gigantescos en las zonas rurales.

Mis abuelas acompañadas de un candil y con el agua de pozo natural, crecieron con la idea de un Dios al que no cuestionaban la injusticia que padecían, al que temían o adoraban según los resultados de las cosechas y de los embarazos producto de relaciones inestables, en ocasiones de un compañero sentimental, quien, al tener más de una mujer, huía de su responsabilidad dejando desperdigada a la descendencia, o bien, del patrón, quien ejercía el derecho de pernada, práctica de sometimiento, abuso y servidumbre sexual realizada ante la pasividad de padres, madres, esposos y la comunidad. A los nacimientos en cualquiera de los casos, les era negado el apellido paterno, y, en consecuencia, no figuraban en los registros, pasando a ser se inscritos como ilegítimo, con el apellido materno.

Así mismo, y desde la más temprana edad, las criaturas pasaban a ser mano de obra en las haciendas, junto con sus madres. Mientras tanto, sin más salida, ellas seguirían laborando, pariendo, criando y educando a sus retoños para las labores del campo y el trabajo doméstico. El acceso a la escuela era impensable por las distancias y la insuficiencia de las mismas, de manera que las nuevas generaciones, repetirían la historia de sus madres y abuelas, otro tanto sucedía con el abandono y desatención médica, sustituidas por los precarios conocimientos de la medicina tradicional ancestral.

Las señoras Ernestina y Eloísa, tampoco conocieron las luchas de las mujeres a inicios del siglo XX, ni disfrutaron los primeros avances del progreso económico tras las reivindicaciones del movimiento jornalero, que consolidaría la creación de la Unión de Industriales y Obreros y el Partido Obrero de la industria artesanal y manufacturera.

Mis abuelas niñas trabajadoras en el campo nunca se enterarían de la primera manifestación del 1 de mayo de 1916 celebrada en Bogotá, la capital del país, ni se sintieron representadas por la Sociedad de Obreras Redención de la Mujer, fundada en 1920 por Juana Julia Guzmán, campesina de oficio. Igualmente, estarían ajenas al debatir de una sociedad que se encarrilaba hacia el desarrollo social y desconociendo que, en 1933, un notorio grupo de mujeres cansadas de la explotación laboral, los bajos salarios y el despotismo, la explotación infantil y la desprotección de la maternidad, fundaron el sindicato de la fábrica textil *La Internacional*, promoviendo de esta de esta forma el derecho a la huelga y la primera organización sindical del territorio nacional.

Un encuentro inusitado: Historia de las señoras Elena y Eloísa

Ya entrada la edad de conseguir pareja, los hijos e hijas del mundo rural migraban a pueblos o ciudades en busca de mejores oportunidades. Este es el momento en que la abuela Ernestina, madre soltera y a cargo de tres hijos varones y tres mujeres, cansada de pasar penurias para alimentarles, decide encomendar la tarea a un peón para que consultara si había trabajo como empleada doméstica para la hija mayor, mi madre, en el pueblo más cercano, San José de Suaita, que en lengua chibcha significa *Jardín del*

sol. La respuesta llegaría después de varios meses de espera y mi madre abandonaría el lugar materno, con la esperanza de volver a estrechar en un abrazo a su madre, hermanas y hermanos -me fui llorando amargamente con una bolsa de ropa, un vestido de flores, atravesando tramos y trochas durante más de diez horas, unas veces a pie y otros a lomo de mula– aún recuerda mi madre, con una mezcla entre dolor y nostalgia. De esta forma, empezó una vida llena de trabajos como sirvienta, así llamaban a las mujeres pobres y sin estudios que servían a otras familias, como fue el caso de mi madre, quien realizó el trabajo doméstico alternado con la limpieza en el horno del pueblo, también propiedad de sus patronos.

Después de un par de años de trabajo, la joven Elena se enamoraría del panadero, tres años mayor que ella, hijo ilegítimo de la señora Eloísa, quienes habían vivido en el asentamiento ancestral de la tribu Chibcha, San José de Pare, pueblo vecino al de mi madre. Este panadero de nombre Alirio era el mayor de siete hermanos y hermanas, trabajaba para ayudar a su madre en las labores del campo desde muy niño, y quien ya muy entrado en la adolescencia, logró cursar la primaria, únicos tres años de estudios de su vida, logro que sería posible gracias a la relativa cercanía de la escuela, y a la testarudez la Señora Eloísa, mujer de estricto carácter marcado por los sufrimientos de niña, el abandono con sus cinco hijos de su primer marido y la viudez de un segundo compañero, con quien tendría dos hijas más.

Más tarde, tras un año de noviazgo, sin casamiento por medio y embarazados, la Sra. Elena y el panadero Alirio, dejaron el horno y deciden volver a la casa materna de él, de forma que trabajaban en el campo, aunque ella apoyaba la mayor parte del tiempo las labores domésticas y el cuidado de sus pequeñas cuñadas. La joven Elena durante su embarazo, aprendió a convivir con su nueva familia, quien, pese al carácter duro y agrio de la suegra, supo ganarse su simpatía y alianza para que el nacimiento de su primera hija, quedara inscrito en el registro, con el nombre de Nubia Eloísa, hija legítima de Alirio Forero y Elena Bermúdez.

A galope entre el voto de la mujer y la máquina de coser: la señora Elena

En este entorno, avanzados los años sesenta, la situación de los habitantes de las zonas rurales vivía la desatención del gobierno, los conflictos bélicos continuaban asolando las regiones agrarias, agudizando la exclusión socioeducativa y provocando la migración hacia las ciudades en busca de mejores oportunidades. Esta realidad hará que mis padres decidan trasladarse a la capital colombiana con dos grandes baúles, unos cuantos ahorros, mis dos nuevos hermanos y yo.

En el año 1976, yo contaba con once años y recuerdo que mi madre continuaba sin saber leer y escribir, y con su único quehacer como ama de casa. Mis hermanos y yo estudiábamos la primaria en la escuela pública, por esta fecha sé que la señora Elena

también había ejercido el derecho al voto oficialmente instaurado para las mujeres en 1957 y, que de un día para otro mi padre abandonaba el hogar, agobiado por las dificultades económicas, dejando a su paso una estela de alquileres retrasados, la despensa vacía, y tres menores asustados ante la inminente destrucción del sueño familiar.

Puedo resumir los siguientes seis años tras el abandono de mi padre, como una de las etapas más complicadas en la vida de la señora Elena, quien se aferraría a la realidad para reinventarse con amor y coraje. En este punto de la historia, recuerdo que vivía con mis hermanos y mi madre en una reducida habitación de alquiler escuchando el sonido interminable de los pedales de una máquina de coser, su voz alta deletreando sus primeras letras y sumando o restando con sus dedos, para llevar los deberes a la escuela *La Casona*, donde se había matriculado en el programa nocturno para alfabetización de personas adultas. Hoy día, me acompaña el orgullo y la ternura infinita al recordar a mi madre hacer sus primeras líneas infantiles en la libreta de doble espacio, su alegría al superar la caligrafía del lápiz negro al bolígrafo azul y especialmente, su felicidad cuando firmó el contrato como obrera de la fábrica judía de textiles *Zafra*, lugar en el que se jubilaría.

Todavía hoy, a sus setenta y tres años, la señora Elena recuerda con un hilo de voz y los ojos llenos de lágrimas -el sacrificio de mi madre y mi suegra, quienes solamente conocieron la pobreza, la enfermedad del campo y el abandono de los miserables del gobierno ¡Cuánto sufrieron trabajando! ¿Total para qué? para terminar sus últimos días de vida más jodidas y en el mismo lugar del que nunca pudieron salir! -.

La historia no se olvida, tiende a repetirse, pero se puede cambiar: Nubia Eloísa y Catalina

Inmediatamente después de la estacada en la que nos dejó mi padre y entrada en mis trece años y contagiada por el empuje de mi madre, me convertía en su apoyo trabajando en oficios precarios, pero única alternativa para contribuir al sustento familiar y pagar mis estudios de secundaria y bachillerato nocturnos. A mis diecinueve años, pude ingresar a la universidad pública, sin que mi realidad familiar y laboral cambiara. Una vez finalizada la carrera y motivada por la ilusión de tener mi propia familia y sin casarme por propia convicción, nacería mi única hija, y vivíamos con su padre, personaje a quien decidí abandonar dos años después, no sin antes propiciarme una paliza prodigiosa. Así, quede sola e incomprendida por un saber popular que juzgaba mal mi decisión de separarme, por no haber *aguantado y más aun ya teniendo una hija*, pues *a fin de cuentas era lo que tocaba*. En consecuencia, a los veintiséis años, tomé la mano de mi hija de dos años y di un portazo a esa vida dejando atrás el dominio y control, los malos tratos y la desaprobación social e inicié el ejercicio de mi carrera como

profesora en varios centros educativos de Bogotá. De esta forma me convertí en la primera de las mujeres de mi familia en abandonar y no ser abandonada, denunciar la violencia machista, ser madre soltera por decisión propia, finalizar una carrera universitaria y realizar mi vocación por la enseñanza.

Seis años después cruzaría el Atlántico con un equipaje de veintitrés kilos, una hija de ocho años y el sueño de encontrar una vida mejor para las dos. La historia y la de mi hija, es una réplica más de los relatos de las mujeres de la sociedad colombiana, y de las supervivientes de mi familia que gracias a su presencia en la memoria en nuestras vidas, a su ejemplo de lucha, cada una a su manera, y quienes sin pretenderlo, o tal vez sí, me traspasarían el compromiso para batallar por mis reivindicaciones y las de mi hija Catalina, en adelante Cata, quien creció siendo mi principal aliada en la lucha por los derechos de la infancia y de las mujeres.

Gracias a la conciencia relacionada con la situación de vida en nuestro país, y posteriormente la situación de migrantes Cata y yo hemos logrado una inserción social en Valencia, ciudad de acogida desde hace veinte años, en la que hemos construido una nueva familia, adquirido una segunda nacionalidad, ella ha finalizado sus estudios de secundaria, dos formaciones profesionales en educación infantil e integración social y, actualmente su tercer curso de educación social en la universidad de Valencia.

Yo, he podido culminar la parte docente del doctorado en literatura española y latinoamericana y la primera parte de la tesis. Así mismo, he encaminado mis estudios de posgrado en derechos de la infancia e igualdad en la Universidad de Valencia y mis actuales estudios del Máster en la UJI.

Las dos hemos trabajado conjunta y activamente durante los últimos nueve años en proyectos nacionales e internacionales por las infancias en situación de conflicto armado o de acogida en los centros de menores, en el proceso de integración de las mujeres con sus hijas e hijos del buque Acuaris, recibido el pasado verano por el gobierno valenciano, la visibilización de las personas con diversidad funcional, la sensibilización de la igualdad de oportunidades y la prevención de las diversas manifestaciones de la violencia de género.

2. Justificación y planteamiento del problema

Una vez entrada la democracia en el territorio español, el paso de la escuela segregada al modelo mixto ha constituido uno de los principales avances para garantizar el acceso y la gratuidad a la educación de las niñas y de las mujeres, aunque la escuela coeducativa todavía no se ha conseguido ni curricular, ni organizativamente. A partir de este importante hecho, en el marco del principio de igualdad, se han venido implementando las leyes educativas, con el fin de garantizar la consecución del éxito durante el proceso formativo, en pro de su objetivo último de formar ciudadanos y

ciudadanas a nivel intelectual y profesional, todo ello promovido en un ambiente respetuoso con la cultura democrática, la dignidad y el trato igualitario y, con la implicación de los agentes de socialización desde la escuela infantil, hasta la edad adulta.

No obstante, a pesar de todos estos avances y la promulgación en 2004 de la Ley orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres en 2007, los estudios educativos y de género, constatan, que las desigualdades y discriminaciones por razón de género, clase y etnia y así como el tratamiento sexista, persisten y se diversifican preocupantemente en el ámbito educativo con el paso del tiempo, amenazando la convivencia entre los grupos de iguales.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que el cambio del paradigma social de la desigualdad entre mujeres y hombres, y sus secuelas traducidas en el aumento de la violencia hacia las niñas y las mujeres, debe estar presente en las agendas políticas estatales y autonómicas, en la inversión de presupuestos que contribuyan a la mejora de las condiciones y oportunidades en materia de igualdad, en todos los ámbitos sociales, y en el impacto de éstas en la ciudadanía en general.

Para ello, es imprescindible admitir que aún queda un largo camino por recorrer para alcanzar la igualdad real en el entorno educativo. Sin duda, varios son los factores que intervienen en el reconocimiento de esta realidad, uno de ellos, es la importante resistencia interna en el ámbito educativo para abordar la importancia de trabajar transversalmente la igualdad de oportunidades y la urgencia de prevenir y detectar de forma comprometida las diversas manifestaciones de la violencia de género.

Para analizar en torno a lo expresado, resulta fundamental aceptar el impulso educativo a las orientaciones teóricas y prácticas de la coeducación, que abogan por la transversalidad de género en el currículo, en la formación inicial y continua del profesorado, en cumplimiento de las normativas y de la implicación de los principales agentes de socialización educativos: las familias, el profesorado, el alumnado, y los medios de comunicación.

Partiendo de esta realidad, en el marco de la vigencia de la escuela mixta en el territorio español, el presente TFM, tomará como referencia el modelo coeducativo para indagar en sus propuestas, en pos de la eliminación de prácticas sexistas, el reconocimiento de las aportaciones de las mujeres al mundo del conocimiento, la prevención de la violencia hacia las niñas, la educación afectiva sexual y la sensibilización hacia otros modelos de masculinidad.

3. Estado de la cuestión

3.1. Legislación y normativa

3.1.1. Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE)

Esta nueva Ley parte de una concepción con visión de futuro educativo como se refleja a lo largo de la norma, y que serán citadas en este apartado, acorde al Boletín Oficial del Estado (BOE), número 106, de 4 de mayo de 2006. En lo que corresponde a la igualdad de oportunidades, la educación como parte de sus fines, contempla encaminar todos sus esfuerzos para su consecución en el Capítulo II, 2, (BOE, 2006:56): “Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”.

En el caso de la igualdad entre los sexos, el Preámbulo concreta el acceso a la educación, “sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales” (BOE, 2006:5). La LOE igualmente introduce la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, materia obligatoria y evaluable, según consta en el Preámbulo de la siguiente forma (BOE, 2006):

Una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato.
(p. 12)

La inclusión de esta asignatura genera la oposición de los sectores más conservadores, a este respecto, Carmen Heredero de Pedro (2019), afirma:

Entre quienes se oponían-y se oponen- a la existencia de esta asignatura, está muy especialmente, la jerarquía eclesiástica católica, que llegó a hablar de su inconstitucionalidad, partiendo de la idea de que la iglesia es la única que debe ejercer el monopolio de la educación en valores, en opinión de la jerarquía eclesiástica, “con la nueva asignatura, el Gobierno está “imponiendo una formación de la conciencia moral a todo los alumnos, algo que no puede hacer un Gobierno en Estado de derecho, al que acusan de hacer “política intervencionista”. (p. 100)

De igual forma, la Ley, establece con relación a la enseñanza de los cultos religiosos, y en el caso de no ser el católico, se realizará, según los acuerdos del Estado español con otras entidades religiosas. Sin embargo, el Título VII, Disposición adicional segunda:

mantiene en el currículo la enseñanza de la religión católica, de obligatorio cumplimiento por los centros educativos y de libre elección, bien por parte de la familia o del alumnado. (BOE, 2006):

1. La enseñanza de la religión católica se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español. A tal fin, y de conformidad con lo que disponga dicho Acuerdo, se incluirá la religión católica como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos y alumnas. (p. 85)

La LOE incorpora la transversalidad de igualdad de oportunidades a lo largo del texto como se observa, por ejemplo, en la formación permanente del profesorado, en el Capítulo III. Artículo. 102: (BOE, 2006: 64): “Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”.

Otro tanto, ocurre en las directrices para educación secundaria, Capítulo III. Art. 23 c. (BOE, 2006: 26): “Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres”. Así mismo, por primera vez en el ordenamiento legal, es contemplado el término “coeducación”, con el propósito que los centros educativos desarrollen este principio acorde a la Disposición adicional vigesimoquinta de Fomento de la Ley de igualdad efectiva entre hombres y mujeres (BOE, 2006):

Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España, (p. 45)

Con relación a estas incorporaciones de la LOE, Marina Subirats (2014), señala:

La novedad principal que introdujo la Ley en este aspecto es la inclusión del tema de la igualdad entre mujeres y hombres a través de la educación para la ciudadanía, ámbito en el que se incluyen toda una serie de conocimientos relativos a derechos y deberes, entre los cuales figura el de la igualdad en sentido mencionado. La educación para la ciudadanía. [...] La LOE planteó también el carácter transversal del tratamiento de mujeres y hombres, en el sentido de tener en cuenta las diferencias entre los dos sexos y las aportaciones culturales realizadas por las mujeres. (p. 99)

3.1.2. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

La LOMCE, vigente en la actualidad, entra en vigor durante el curso 2015/2016, en el marco de la crisis económica y con la implantación de medidas restrictivas entre las que destacan la validez académica de la asignatura de religión, la recuperación de las pruebas externas de evaluación o reválidas, el recorte a las becas universitarias, la eliminación de la asignatura de educación para la ciudadanía, sustituida por dos nuevas materias: Valores Sociales y Cívico en primaria, y Valores Éticos en Secundaria, y el restablecimiento del concierto a la educación segregada con recursos públicos, por todo esto la norma está envuelta en polémica, incluso, antes de su promulgación. Antonia García (2016), sostiene:

Previo a la aprobación de la LOMCE, ya con la publicación del anteproyecto de Ley, se desató la polémica y fueron muchas las voces sindicales correspondientes a las secciones feministas y movimientos estudiantiles que denunciaron el agravio cometido en esta nueva normativa en cuestiones de género en torno a varias cuestiones fundamentales. (p. 102)

Dichas reformas, suponen un retroceso e involución de los derechos humanos de las mujeres, al suprimir u omitir los contenidos sociales relacionados con el género. García (2016), afirma a este respecto:

Cabe señalar, no solo el claro retroceso en materia de género que ha supuesto por la eliminación en sus objetivos y contenidos de las temáticas específicas de género, sino también por la nueva perspectiva que han tomado, alejadas por completo de la reflexión y del espíritu crítico tan necesario para una deconstrucción del sistema patriarcal y la consecución de la igualdad real de género. (p. 104)

Otro aspecto que tuvo en cuenta la polémica, fue la misma redacción de la norma con el uso del lenguaje sexista, y la reiteración del masculino genérico, a la hora de hacer referencia única y exclusivamente a alumnos, profesores, directores de centro, expertos y ciudadanos y lo que anticipa de igual forma, la importancia que se da a los contenidos de género. Siguiendo a García (2016) enfatiza:

En este sentido, lo más sugestivo es que no se realiza un uso de dicho lenguaje sexista cuando se hace alusión al alumnado, al que se dirige como alumnos y alumnas, sino cuando habla de profesores y directores en masculino. Esto llama nuestra atención, en primer lugar, por ser la enseñanza una profesión feminizada, y en segundo lugar porque al mencionar solo a directores, esta ley encubre de forma absolutamente intencionada, en mi opinión, el mantenimiento de una ideología patriarcal que fundamenta el famoso “techo de cristal”. (p. 102)

En cuanto al avance curricular conseguido por la LOE, Mar Venegas y Purificación Heras (2016), también señalan los retrocesos de la LOMCE:

El currículum formal de la LOMCE se caracteriza por gran corrección política tanto en el preámbulo, como en el cuerpo de la Ley, al mantener las cuestiones aportadas por la LOE sobre la formación en igualdad y el desarrollo afectivo sexual con pequeñas matizaciones, incluyendo avances en este terreno como la formación para la resolución pacífica de conflictos, contra la violencia de género y contra el acoso escolar. Sin embargo, dos de sus modificaciones respecto a la LOE, la incorporación de la Religión como asignatura a cursar y evaluar y la cancelación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, suponen un retroceso en materia de igualdad, al anular la posibilidad de abordar las relaciones de género con espíritu crítico. (p. 79)

Por otra parte, y como se ha mencionado antes, teniendo en cuenta la crisis económica, la LOMCE implanta medidas de austeridad, traducidas en recortes, situación que ampara el fortalecimiento de la educación segregada y elitista, que sale especialmente beneficiada. Carmen Rodríguez Martínez (2014), afirma:

Estas políticas mercantiles tienen fuertes consecuencias ideológicas. La LOMCE logra la alianza entre los sectores más conservadores y religiosos como resquicio de nuestro pasado y de una democracia imperfecta que mantiene el elitismo y la influencia de la religión en el estado. Significa el auge nuevamente de la religión, de la doctrina y la creencia, por encima de la ciencia y el pensamiento y el empuje a la escuela privada y elitista que segrega por género y talento y que privilegia a las familias con un mayor capital cultural y económico. (pp. 44-45)

En este contexto, las reformulaciones de la Ley, dirigen la educación hacia la precariedad y la discriminación derivadas del modelo neoliberal, refuerzan las políticas de privatización, práctica que remite al sistema clasista, superado en otros tiempos y, que afectan el acceso y la continuidad a las etapas educativas del bachillerato y la universidad del alumnado perteneciente a familias con menos capacidad económica, situación que genera un agravio comparativo, con otras familias, que poseen mayores ingresos y estabilidad social. Siguiendo a Rodríguez (2014), con respecto al impacto de las medidas de la LOMCE y el recorte de presupuestos para la formación docente, se evidencia un punto imprescindible para formar en igualdad desde la coeducación, Rodríguez (2014) sostiene:

Uno de los aspectos fundamentales para mejorar la calidad docente es a través de la formación. En este sentido, la reducción de gastos en formación del profesorado y la desaparición de los centros de formación del profesorado (CEPs), en la mayoría de las Comunidades Autónomas de España, son síntomas de lo

poco que les preocupa a las políticas educativas del Gobierno la calidad docente.
(p. 79)

A la anterior formulación, cabe añadir la financiación con fondos públicos de los centros privados o concertados, y que muchos de ellos segregan por sexo, en contravía de la defensa del modelo mixto y público, lo que supone una vuelta atrás en los derechos conseguidos por una educación gratuita y en igualdad de oportunidades para los dos sexos. Rodríguez (2017), concluye:

Ningún estado puede asumir el compromiso de financiar todos los centros que se creen bajo la elección de las familias, sin una política de planificación y respetando idearios particulares, una construcción de centros “a la carta”. La privatización de la enseñanza conduce a reforzar una educación elitista y abocada a la desigualdad que suprime el derecho a la educación y el derecho de niños y niñas a tener una educación sin dogmas ni estereotipos sexistas. (pp. 48-49)

Por ello se requiere seguir reforzando la sensibilización ciudadana que vienen desarrollando las plataformas y los movimientos de mujeres, para contrarrestar el avance y la resistencia de la estructura androcéntrica, que caracteriza a los grupos neoliberales, conservadores, elitistas y religiosos, que desde dentro y fuera del poder, se oponen a las medidas educativas de la transversalidad de género. Amelia Valcárcel (2009:336) destaca: “Se dice que las políticas feministas son lo último de lo que los gobiernos echan mano y lo primero que retroceden cuando cambian”.

3.1.3. Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres del 23 de marzo de 2007 (LOI)

Es necesario admitir el progreso que en materia de igualdad y la no discriminación por razones de género, ha supuesto la puesta en marcha de la Ley, que ya de entrada en su Exposición de motivos III, contempla hacer efectivo el principio de igualdad, y la transversalidad de la igualdad como principio determinante de la norma: (BOE, 2007)

La mayor novedad de esta Ley radica, con todo, en la prevención de esas conductas discriminatorias y en la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad. Tal opción implica necesariamente una proyección del principio de igualdad sobre los diversos ámbitos del ordenamiento de la realidad social, cultural y artística en que pueda generarse o perpetuarse la desigualdad. De ahí la consideración de la dimensión transversal de la igualdad, seña de identidad del moderno derecho antidiscriminatorio, como principio fundamental del presente texto. (p. 2)

La Ley inscribe el derecho de igualdad de trato entre mujeres y hombres, en su Título preliminar, Objeto y ámbito de la Ley, Artículo 1, de la siguiente forma:(BOE, 2007)

Las mujeres y los hombres son iguales en dignidad humana, e iguales en derechos y deberes. Esta Ley tiene por objeto 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 democrática, más justa y más solidaria. (p. 5)

La Ley, es la primera normativa de Igualdad del siglo XXI, y su desarrollo resulta trascendental para encaminar la efectividad equitativa a distintos niveles y ámbitos. Por otra parte, es de destacar que la norma contiene criterios orientados a las políticas públicas, y en particular para las acciones administrativas reflejadas en Capítulo II, artículo 23. (BOE, 2007):

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros. (p. 10)

En este mismo capítulo, el artículo 24, apartado 1, se demanda la integración del principio de igualdad en la política de educación (BOE, 2007):

Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres: (p. 10)

Seguidamente, en el artículo 24, 2, se insta a las Administraciones educativas a desarrollar una serie de actuaciones en el ámbito educativo, con la integración del principio de igualdad entre mujeres y hombres (BOE, 2007):

a) en los currículos y en todas las etapas educativas; b) La eliminación y el rechazo de comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos; c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado; d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.(p. 10)

En este mismo orden, el Artículo hace especial mención y reconocimiento a la coeducación y al papel de las mujeres en la historia, en los siguientes términos, (BOE, 2007):

e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión del principio de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres entre los miembros de la comunidad educativa; f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. (p. 10)

Subirats, en relación a la Ley de igualdad efectiva entre mujeres y hombres, señala (2010):

Fundamentalmente la ley recoge las reivindicaciones que se han ido formulando en los últimos veinte años, aproximadamente, sobre aquello que habría que hacer para fomentar la coeducación, añadiendo además la vertiente investigadora en la enseñanza superior como forma de alimentar el conocimiento y la metodología sobre lo que sucede. Es de especial importancia que la ley señale que debe integrarse el principio de igualdad en la formación inicial y permanente del profesorado, ámbito absolutamente necesario para incorporar de modo sistemático la atención a la cuestión de los géneros en todo el sistema educativo, y que sin embargo hasta ahora ha sido tratado en forma estrictamente voluntaria. (p. 13).

3.1.4. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género

La Ley, en su Título preliminar Artículo 1. Objeto de la Ley, 3, define la violencia de género de la siguiente forma (BOE, 2004): “La violencia de género a que se refiere la presente Ley comprende todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad” (p. 10). En la Exposición de motivos I, admite la repercusión social de la violencia machista y de género (BOE, 2004):

La violencia de género no es un problema que afecta al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión. (p. 6)

La Ley ratifica su actuación adhiriéndose a los compromisos internacionales con los derechos humanos de las mujeres (BOE, 2004):

La Organización de Naciones Unidas en la IV Conferencia Mundial de 1995 reconoció ya que la violencia contra las mujeres es un obstáculo para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz y viola y menoscaba el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Además, la define ampliamente como una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. (p. 6)

Seguidamente, la normativa acoge la definición del Síndrome de la mujer maltratada, que Miguel Lorente Acosta (2009), en su libro *Mi marido me pega lo normal. Agresión a la mujer: realidades y mitos*, define de la siguiente manera:

Este síndrome hace referencia a todas aquellas agresiones que sufre la mujer como consecuencia de los condicionamientos socioculturales que actúan sobre el género masculino y femenino, situando a la mujer en una posición de inferioridad y subordinación al hombre y manifestadas en los tres ámbitos básicos de relación de la persona: en el seno de una relación de pareja en forma de maltrato; en la vida en sociedad como agresiones sexuales; y en el medio laboral como acoso sexual. (p. 49)

Así mismo, la Ley, en su Exposición de motivos II, reconoce la necesidad de trabajar de forma transversal en el ámbito educativo, la sensibilización, desde un enfoque igualitario (BOE, 2004):

La violencia de género se enfoca por la Ley de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación. La conquista de la igualdad y el respeto a la dignidad humana y la libertad de las personas tienen que ser un objetivo prioritario en todos los niveles de socialización. La Ley establece medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo. Se refuerza, con referencia concreta al ámbito de la publicidad, una imagen que respete la igualdad y la dignidad de las mujeres. (p. 7)

La Ley incluye en su Título Preliminar. Capítulo I. En el ámbito educativo. 4. Principios y valores del sistema educativo, una serie de medidas para trabajar en pos de la eliminación de las barreras, que impiden la plena igualdad entre hombres y mujeres (BOE, 2004):

El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la

formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos. (p. 12)

Continuando con las medidas a implementar en el campo educativo, la Ley, señala en los siguientes apartados 3, 4 y 5, la necesidad de formación del alumnado, desde la etapa de Educación Infantil hasta la Formación Profesional, en la resolución pacífica de conflictos, y a la vez que se conozca, respete y fomente la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Igualmente, la legislación, integra en todos los niveles educativos, medidas para que las Administraciones educativas eliminen los estereotipos sexistas de todos los materiales educativos y fomenten la igualdad. Capítulo I, artículo. 6 (BOE, 2004): “Con el fin de garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, las Administraciones educativas velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres”. (p. 12).

Por otra parte, también se reconoce la igualdad en la Formación Inicial y Permanente de docentes, la cual está a cargo de las Administraciones educativas, en el artículo 7, (BOE, 2004:12): “La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas”. Con relación al ámbito de los cuidados y la conciliación familiar, y al ejercicio de la igualdad en términos de derechos y obligaciones, el numeral d) señala, (BOE, 2004: 12): “El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico”.

De esta forma, la LOI, incide en el compromiso de la educación para enfrentar el carácter estructural y la prevención de la violencia hacia las niñas, y las mujeres, realidad subsistente en la base social del sistema sexo-género, y favorece el cambio en las estructuras sociales patriarcales, que generan el persistente desequilibrio de poder existente entre mujeres y hombres, en todos los ámbitos de la vida. En este contexto la coeducación, puede contribuir desde sus propuestas a corregir en el ámbito educativo, el desarrollo de mecanismos para la prevención de la violencia de género y coadyuvar a la consolidación de un modelo de organización social más equitativo para todos los seres humanos.

3.1.5. Plan Director de Coeducación de la Comunidad Valenciana

El Plan Director de Coeducación (PDC), promovido por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana tiene prevista su implantación entre el 2018 al 2022, y está diseñado en el marco de las políticas públicas,

la normativa estatal: Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género y el Pacto de Estado contra la violencia de género (2017).

A nivel autonómico se rige por la Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat Valenciana, y la Ley Integral contra la Violencia sobre la Mujer en el Ámbito de la Comunidad Valenciana. Su principal meta es avanzar hacia la escuela coeducativa y su ámbito de aplicación son los centros educativos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional, Centros de Formación de Personas Adultas y Centros de Enseñanzas de Régimen Especial.

3.1.6. Objetivos, características y principios

Los objetivos del PDC contemplan la implicación de toda la comunidad educativa, especialmente del profesorado, como estrategia para la consecución de un modelo coeducativo y su impregnación en la cultura, las políticas y las prácticas, integrando el aprendizaje de todas las competencias, a través de metodologías eficaces que posibiliten el diálogo, las interacciones, la solidaridad, la igualdad y el respeto entre el alumnado. Así mismo el Plan pretende impactar en las estructuras y en todas las personas de la comunidad educativa, compuesta por las familias, el profesorado, el alumnado y el profesorado y la aplicación de la transversalidad de la perspectiva de género en el currículo coeducativo

EL Plan en su sentido más amplio, se presenta como un instrumento político, educativo e integral teniendo como principal escenario la escuela mixta, en pos de implementar la coeducación para sensibilizar en igualdad de oportunidades, prevenir el sexismo y la violencia de género en ámbito escolar.

El PDC se organiza en catorce enunciados que buscan orientar el proceso de implantación, teniendo en cuenta la persistencia de los valores sexistas entre la población más joven, que a menudo, pasan desapercibidos. Para ello, toma en consideración los pilares de la coeducación, entre los que se destacan el pensamiento crítico ante el sexismo; el uso no sexista del lenguaje y las imágenes; la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica; la autonomía personal e independencia económica, los espacios en el centro educativo; la educación afectiva sexual en igualdad y la violencia contra las mujeres.

Los principios del PDC, están expresados en seis temas:

a) Transversalidad: incorpora la perspectiva de género en todas las fases de gestión de las políticas públicas, en todos los niveles y en todas las áreas.

b) Visibilidad de las mujeres: y su contribución al desarrollo de la humanidad en todas las áreas del conocimiento, poniendo en valor sus logros, su lucha y la transmisión de sus saberes.

c) Inclusión: aceptar y valorar la diversidad y las diferencias como elemento positivo y enriquecedor y que ello no suponga jamás ni desigualdad ni discriminación.

d). Interseccionalidad: pretende señalar que los diferentes ejes de desigualdad y/o discriminación no resultan totalmente independientes, sino que están interconectados.

e) Equilibrio en la paridad: integra la igualdad formal y la igualdad real entre mujeres y hombres en la decisión pública y política y, por otra, en la participación en el ámbito privado promoviendo la corresponsabilidad en las tareas de crianza, de cuidado y domésticas, de acuerdo con un reparto equitativo de los tiempos y tareas.

f) Valores democráticos: la democracia se sustenta sobre los principios de igualdad, libertad y justicia, para mujeres y hombres, y sobre la defensa de los Derechos Humanos, sobre la base de una sociedad democrática debe promover la convivencia pacífica e inclusiva.

3.1.7. Ejes de actuación

Los ejes que constituyen el punto de referencia, para que los centros educativos se consoliden como escuelas coeducativas y promuevan la elaboración su propio Plan de igualdad, estableciendo las líneas prioritarias que contemplan los objetivos, las acciones y los indicadores de seguimiento, a través de los siguientes siete ejes:

Primero: prevé la formación inicial del profesorado tanto en grados de Magisterio como en los Másteres de Secundaria. Segundo: se centra en garantizar la formación específica y adecuada en coeducación para el profesorado. Tercero: apunta a la revisión del currículo escolar para transformarlo en un verdadero currículo coeducativo. Cuarto: promueve la adecuación de los materiales curriculares. Quinto: apunta al desarrollo de medidas para fomentar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en los órganos de toma de decisión de los centros educativos. Sexto: explicita acciones para desarrollar valores democráticos y derechos humanos, Séptimo: apunta a la necesidad de colaborar activamente con el resto de administraciones públicas.

Dada la extensión de este apartado, con el fin de su comprender su funcionamiento, se tomará como ejemplo el segundo eje: Formación específica y adecuada en coeducación para el profesorado, el cual tiene como finalidad garantizar la formación coeducativa del profesorado desde Infantil, Bachillerato y Formación Profesional, e incluye las actividades extraacadémicas y la socialización del alumnado sin sesgos de género. Sus objetivos, son conseguir que el profesorado, los equipos directivos y la inspección educativa tengan los medios y la oportunidad de realizar una formación permanente y adquirir los conocimientos para incorporar la coeducación, la educación

emocional, la diversidad sexual y familiar, la igualdad efectiva, la prevención de la violencia de género y la educación para la paz en el aula y en los centros escolares.

Su acción consiste en dotar a los CEFIRES de estructura, recursos humanos, materiales pedagógicos para dar formación en todos los niveles educativos estipulados por el PDC. Y el Indicador de seguimiento es el número de personas formadas anualmente en coeducación y prevención de la violencia de género a través de los CEFIRES.

3.1.8. Diagnóstico, seguimiento y evaluación

Estos aspectos incorporados en el Plan, prevén en primer lugar con el diagnóstico, dar a conocer el estado de la cuestión para obtener datos representativos de los diferentes ejes de actuación, evolución y grado de adquisición de las competencias básicas del currículo coeducativo por parte del alumnado. En segundo lugar, el seguimiento espera incorporar (PDC, 2018:25) “Un sistema de evaluación con el objetivo de medir los avances, identificar las mejoras que deben incorporarse en el proceso coeducativo y sistematizar las actuaciones de los diferentes agentes y sectores que intervienen en el proceso para valorarlo”.

En tercer lugar, contempla la evaluación necesaria para informar las actuaciones y los modos de gestión que tienen resultados positivos y aquellos otros que precisan de mejora e incluso de rectificación. Igualmente tendrán en cuenta los recursos humanos, materiales y financieros invertidos en el Plan, la participación y el progreso de las acciones implementadas, la transformación del clima escolar y el aprendizaje escolar coeducativo (PDC, 2018):

Realizará una evaluación de impacto, con la finalidad de valorar de qué forma ha contribuido la aplicación del mismo en la consecución de los objetivos del Plan, valorándose la evolución de los datos obtenidos en la evaluación de diagnóstico, realizada al inicio del proceso. (p. 24)

Llegados a este punto, se puede concluir, que el PDC, es una iniciativa con una clara voluntad política, que cuenta con recursos económicos, para alcanzar el modelo coeducativo en la Comunidad Valenciana, y que su viabilidad depende en gran parte, de la respuesta y coordinación de la Administración con los centros educativos, y del apoyo de docentes que, hasta la actualidad, no contaban con medios suficientes para avanzar hacia el cambio.

3.2. Un breve recorrido por la coeducación en su camino hacia la igualdad

A partir de 1985, la educación pasa a ser obligatoriamente mixta y financiada con dinero público, aunque algunos centros educativos privados y religiosos mantuvieron el modelo segregado. No obstante, pese a este importante cambio educativo en el territorio español, hoy día, en la educación mixta perviven las actitudes y expectativas

discriminatorias, que tratan de imponer los modelos culturales y los valores femeninos y masculinos. En este contexto, la coeducación cimienta sus bases en el análisis de la situación educativa de las mujeres, y promueve cambios en las condiciones, características y formulaciones para eliminar el carácter androcéntrico que aún acompaña la educación. A este respecto, Marina Subirats (2014), afirma:

En el caso español, por una parte, han concurrido una serie de factores económicos y políticos que han creado las condiciones para que el cambio fuera posible y, por otra parte, se ha producido la acción conjugada de una serie de mujeres que tomaron conciencia de la necesidad de modificar las condiciones de escolarización femenina y pudieron actuar a través de las instituciones públicas para hacer efectivo este cambio. (p. 87)

La coeducación, como señala Subirats (2014:90) surge por “La voluntad de cambiar el sistema educativo y de crear lo que en España se ha llamado “escuela coeducativa”, que no equivale ya a una escuela mixta, sino precisamente a la superación del modelo de escuela mixta”. Con relación al término coeducación y la praxis de éste, en el modelo anglosajón, Subirats (2014), aclara:

Este término a veces ha parecido inadecuado, dado que, en el mundo anglosajón, ha sido utilizado como sinónimo de lo que en España se ha llamado “escuela mixta”. La utilización de la palabra coeducación para designar una forma de escuela igualitaria y no sexista se debe a dos motivos: en primer lugar, a la necesidad de hallar un término positivo, y no únicamente basado en una negación, para identificar un modelo distinto de la escuela mixta, y que sirviera para unificar los intentos que se estaban produciendo en esta etapa, en un contexto, como el del feminismo español, con bastante tendencia a las divisiones por razones terminológicas. (p. 91)

La apuesta coeducativa consiste en abordar las creencias y condiciones reproductoras de las desigualdades sociales y culturales, presentes en el modelo mixto. Xavier Bonal (1997), en su tabla comparativa de escuela separada, mixta y coeducativa, define los valores educativos, las normas y el conocimiento empírico del modelo coeducativo, de la siguiente forma:

Valores educativos: La escuela como institución dirigida a la eliminación de los estereotipos sexuales y la eliminación de las jerarquías de géneros. Sus normas: están centradas en la atención a las necesidades de cada grupo, la atención a la diversidad cultural y el control de las pautas de desigualdad. Sus legitimaciones: La escuela como reproductora de desigualdades sociales, y como institución de uniformización cultural.

Su conocimiento empírico: fundamentado sociológicamente en las formas de discriminación sexista y especificidades de cada grupo. (p. 42)

De esta forma, la coeducación plantea una propuesta teórica y práctica que atiende las capacidades y los inconvenientes, en el ámbito educativo, para alcanzar el trato igualitario sin etiquetas de género. Subirats (1994) evidencia:

El término “coeducación” es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos -clase social, etnia, etc-, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres. (p. 49)

Es así, como a partir de la puesta en marcha de la escuela mixta, se introducen los primeros estudios y análisis de la educación con carácter de género en el territorio español, resultado de la política de las Administraciones. Subirats (2014) destaca:

En el conjunto del Estado, la creación del Instituto de la Mujer y la colaboración que estableció en esta etapa con el Ministerio de Educación y con los organismos de igualdad de las Comunidades Autónomas, así como con las universidades, las escuelas de magisterio, etc., permitió impulsar unas políticas que iban en el sentido de criticar las insuficiencias de la educación mixta, tal como era practicada en aquel momento, y de impulsar la necesidad de instaurar una alternativa coeducativa en la que se produjera un cambio cultural en profundidad. (p. 93)

Según Subirats (2014), estas políticas también vienen acompañadas de apoyo financiero destinado a fomentar y revisar la cultura educativa y docente:

La financiación de estudios destinados a conocer la situación educativa de las mujeres, la financiación de experiencias destinadas a modificar los hábitos escolares y del profesorado, la celebración de congresos para poner en común los análisis y los avances, la revisión de los textos escolares, la creación de premios destinados a valorar las iniciativas no sexistas respecto de los textos escolares, los cuentos infantiles, la literatura juvenil, etc. (p. 93)

De esta forma, a lo largo de los años ochenta, aparecen las primeras actividades y publicaciones respaldadas por el Ministerio de Cultura y el Instituto de la Mujer en torno a la situación de las mujeres en la educación, la investigación y el sexismo en la escuela mixta. En 1985, se desarrollan en Madrid las “Primeras jornadas: Mujer y Educación” y en 1987, “La investigación en España sobre Mujer y Educación”. Así mismo, se divulgan publicaciones que analizan los comportamientos tradicionales de discriminación e imitación del modelo masculino, más valorado socialmente, como es el caso de los libros “Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela”, publicado en 1986, de

Montserrat Moreno y, “Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta”, de Marina Subirats y Cristina Brullet en 1988.

En 1987, se publica con la ayuda del Instituto de la Mujer y el Gabinete de la Dona de la Generalitat Valenciana “Elementos para una educación no sexista. Guía Didáctica de la Coeducación”, desarrollada por la Asociación Feminario de Alicante. La Guía (1987:21) contempla el modelo coeducativo como: “Un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de los sexos, hacia el desarrollo personal y una construcción social común y no enfrentada”. El Feminario de Alicante (1987), mayoritariamente compuesto por maestras feministas, presentaba su propuesta coeducativa de la siguiente forma:

Encontraréis en estas páginas el producto de las reflexiones de muchas mujeres y algunos varones. Reflexiones que se han hecho y se hacen cada día cuando se constata que nuestra cultura, la que se imparte en los centros docentes y en cualquier otro ámbito, anda muy coja, porque deja al margen toda la vida y la experiencia de las mujeres que siguen confiscadas en una privacidad de la que han de salir para bien de todo el género humano. (p. 14)

Durante los siguientes años, hasta la actualidad, la coeducación continúa su trabajo en pos del cambio cultural del modelo mixto, apoyado por un sinnúmero de publicaciones, recopilaciones e investigaciones de estudios encaminados a reforzar e innovar los planteamientos coeducativos del profesorado, de la institución educativa, de la producción de materiales didácticos y las guías de promoción de buenas prácticas. Así mismo y acorde al avance de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, actualmente se utilizan los formatos de páginas web y blogs dedicados a la difusión coeducativa. Por otra parte, los temas de género y coeducación producen un gran número de tesis doctorales y trabajos de final de curso y máster, recursos que revitalizan y actualizan el quehacer teórico y práctico coeducativo.

3.3. La ausencia de la perspectiva de género en la escuela mixta: el sexismo y la coeducación

Los estudios feministas, han aportado sus experiencias en la construcción de la perspectiva de género con el fin de analizar de forma crítica, la reproducción del sexismo en pos de la mejora de la escolaridad y educación de las mujeres, y las consiguientes repercusiones en la socialización de los géneros, a todos los niveles en el ámbito educativo actual. Aunque, como afirma Subirats, (2010):

No es fácil atribuir a la escuela mixta todos los problemas que vive la educación, y que, en una forma u otra, existirán siempre, puesto que la escuela es un hecho vivo, con generaciones cambiantes, y a la que siempre se puede mejorar. (p. 9)

El resultado de los estudios, confirman que la herencia hegemónica continúa arraigada en las expectativas que tiene la sociedad respecto a las actitudes, y comportamientos asociados a las características biológicas por razón de sexo. Por ello, la perspectiva de género como construcción social y cultural, explica las relaciones entre los géneros y analiza la discriminación que sufren las mujeres, frente a los privilegios históricos de poder que han disfrutado los hombres. De esta forma, el proceso de socialización entre las personas, comporta conductas y expectativas propias para hombres o para mujeres que se pueden modificar, y que su presencia en todos los ámbitos de la cultura, la familia, la política, etc., es una de las principales causas de desigualdad social para las mujeres.

El género como categoría de análisis dentro del estudio de las ciencias sociales y paulatinamente de otras disciplinas, comprende las diferencias y las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, como resultado de la construcción social que obstaculiza la plena participación de la mujer en distintos escenarios para alcanzar su pleno desarrollo y libertad. Esta libertad, entendida en el marco de los derechos humanos y la legitimización de la presencia y representación en todas las instituciones sociales, económicas, políticas y culturales. El desarrollo de un modelo social más equitativo para el aprendizaje de género, implica una transformación de los valores, creencias y relaciones que hacen parte de todo proceso de socialización que transmiten los modelos culturales, y que configuran y condicionan las expectativas de la identidad explícitas en actitudes y comportamientos socialmente aceptados, formas de pensar y actuar en función del sexo con el que se nace. Carlos Lomas (2005) manifiesta:

Entendemos por *género* el conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos vinculados al sexo de las personas. En lingüística el concepto de *género* tiene un significado asociado al sistema de clasificación gramatical de las palabras que hace posible la concordancia. Sin embargo, en el ámbito de la investigación sobre las identidades masculinas y femeninas, el género es el efecto de un proceso social que transforma una diferencia biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer). (p. 261)

En este marco, y ya bien entrado el siglo XXI, se reconocen las aportaciones educativas de la escuela mixta, tras haber superado las barreras que en su momento supuso la imposición del modelo segregado, y atrás ha quedado la segregación por sexos, la pedagogía y currículo diferenciado por capacidades y roles. Sin embargo, aún persisten las prácticas sexistas heredadas del sistema patriarcal, que la coeducación convierte en el punto de partida para explorar, formular y subsanar el tratamiento sexista que siguen afrontando las niñas, por este motivo, su campo de acción, es la

sensibilización para detectar y prevenir el sexismo en los diferentes ámbitos sociales, y de manera concreta, en el sistema educativo. Subirats y Brullet (1998) argumentan:

Ciertamente, el término sexismo puede parecer exagerado o desconcertante, porque remite a un conjunto de prejuicios que aparentemente están desapareciendo en nuestra cultura. Si hoy preguntamos a maestras, madres y padres, si creen que se discrimina a las niñas en el proceso educativo, probablemente la mayoría respondería que no: los niños y niñas pueden realizar los mismos estudios, acudir a las mismas aulas, y que son tratados por igual. (p. 11)

Como ya se ha dicho en varias ocasiones, la coeducación considera necesario avanzar más allá del modelo mixto, por este motivo centra la atención, en la interiorización de los géneros durante el proceso educativo, las consecuencias de la transmisión de valores y las prácticas sexistas dentro y fuera del aula escolar. Amparo Tomé (2019), afirma:

La escuela necesita la coeducación para posibilitar la verdadera libertad de pensar, crear y ser, así como desarrollar la profunda autonomía vital en las niñas y los niños. La coeducación permite acabar con los límites impuestos por las normas los mandatos y las leyes de género. (p. 12)

A pesar, de los avances, aún queda un largo trabajo de consensos dentro y fuera de las comunidades educativas y de la sociedad en general para compensar las desigualdades de género. En este sentido, la coeducación revisa los principales agentes de socialización, y el papel que desempeñan para alcanzar la transformación y disminuir las brechas por razón de género. Para ello, es fundamental incrementar las medidas políticas y presupuestos de las agendas políticas, destinados a fortalecer la red de trabajo que vienen realizando a nivel estatal las organizaciones, plataformas, movimientos y estudios conducentes a la implementación de la igualdad real y la prevención de las diversas manifestaciones de la violencia de género. Por último, y no menos importante, es fundamental contar con el compromiso desde el ámbito educativo, con el profesorado, la familia y los medios de comunicación, principales agentes socializadores, para enfrentar aunadamente, las dificultades y obstáculos que impiden el desarrollo y el favorecimiento de la igualdad de las presentes y futuras generaciones.

Actualmente, se destacan ciertos avances en el ámbito educativo, y se reconoce la transformación beneficiosa relacionada con el éxito de escolarización de las niñas, prueba de ello es el progreso educativo de las mujeres en las últimas décadas, como ya evidenciaba, Subirats en 2010:

Hoy las alumnas obtienen en promedio, en España, mejores notas que los alumnos; logran en un mayor porcentaje el graduado escolar y suelen hacerlo en

menor tiempo. En las generaciones jóvenes, los niveles educativos femeninos son superiores a los masculinos, aunque presentan ciertos déficits en algunos estudios de ingeniería. (p. 3)

Desde la óptica coeducativa, estos resultados son deficientes, si se valora el progreso, en estos términos, ya que aún falta la formación en igualdad de oportunidades que permite reflexionar en las consecuencias del androcentrismo, en la educación, reflejadas posteriormente, en el acceso al mercado laboral para las mujeres, la desigualdad salarial, y la jerarquización de trato por razones de sexo. Consuelo Flecha (2014), a este respecto, afirma:

Si bien es verdad que la progresiva presencia, incluso mayoritaria, en algunos niveles educativos comenzó a erosionar conductas patriarcales, muchas jóvenes sólo han tomado conciencia de la desigualdad al finalizar los estudios y constatar que su mayor éxito académico no conllevaba efectos laborales igualitarios. (p .58)

La coeducación, analiza desde sus postulados el mantenimiento de la estructura patriarcal en el sistema educativo, y evidencia que, la ausencia de perspectiva de género, propicia la repetición de roles y de estereotipos, la normalización del uso sexista del lenguaje e invisibiliza las aportaciones al mundo del conocimiento de las mujeres, como en el caso de los libros de texto, donde ellas brillan por su ausencia, y que será analizado más adelante. Elena Simón (2011) apunta:

Esta tarea no va a ser fácil. El aceptado discurso de la igualdad se solapa con las resistencias frecuentes, cuando no reacciones directas contra su aplicación: la ciencia y la cultura androcéntricas todavía, se resisten a incorporar el enfoque de género, el lenguaje se empeña en no ceder a la evidencia del sexismo para eliminarlo, el currículo está cuajado aún de contenidos pensados para élites masculinas. La ecuación en valores, cívicos y éticos, es por su parte sólo un deseable enunciado y si alguna vez se practica es obviando la perspectiva de género que debía impregnarla para conseguir las primeras cotas de respeto que se necesitan en la convivencia democrática. (p. 137)

3.4. El papel del profesorado en la praxis coeducativa

Actualmente los centros educativos cuentan con recursos viables y útiles para el profesorado, así como iniciativas y proyectos coeducativos en materia de igualdad, encaminados a corregir situaciones de discriminación por la transmisión de estereotipos sexistas, prevención de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos. Las normativas educativas autonómicas y estatales instan a emplear estas herramientas, imprescindibles para este propósito, en coordinación con los Consejos Escolares, y

Departamentos de Orientación, para la elaboración de los planes de igualdad en interacción con las figuras del coordinador/a de igualdad y convivencia.

Toda esta estructura tiene como fin, crear equipos y estrategias de actuaciones coeducativas, encaminadas a la elaboración de diagnósticos de necesidades en los centros, considerar la perspectiva de género para el análisis del currículo, tanto explícito como oculto, y detectar posicionamientos al interior del conjunto de la comunidad educativa, con respecto a iniciativas y proyectos en materia de igualdad.

A tal efecto, la actitud del profesorado desempeña una importantísima contribución para la integración de la perspectiva de género, propuesto por la coeducación. Hoy día, el profesorado cuenta con mejores metodologías y didácticas con las que reconsiderar la práctica transversal coeducativa, y con la que abordar la problemática de la desigualdad y el sexismo, a la hora de impartir en el aula los contenidos curriculares obligatorios y explícitos de su asignatura. El pensamiento crítico ante el sexismo, constituye el pilar fundamental y el más importante de la coeducación, ya que su carácter transversal, es la base para el reconocimiento de la existencia de desigualdades por razón de género. Así, el análisis con perspectiva de género se convierte en la estrategia fundamental, para erradicar el sexismo del sistema educativo y, por ende, de la sociedad en general.

El profesorado debe estar sensibilizado y formado para diferenciar el planteamiento del currículo oculto, a la hora de desempeñar su labor diaria. Para ello es oportuno atender la connotación de sus propias manifestaciones, creencias o juicios, que serán apreciadas por el alumnado. Su visión de una ciudadanía global, es clave, para la comprensión de las nuevas configuraciones sociales de las familias, la desigualdad y el sexismo, la identidad y orientación sexual, la interculturalidad y la diversidad, las consecuencias de la violencia, y aún más importante, la detección y prevención de comportamientos homófobos, xenófobos y machistas en el aula. Subirats y Brullet (1998) exponen:

Aunque existe una relación dialéctica entre las normas culturales que posee el alumnado al entrar en la escuela -y que posteriormente va construyendo también en su relación con el entorno no escolar- y las normas que ésta trata de imponer, son estas últimas las que dominan las relaciones que se establecen. Por consiguiente, las actitudes de maestros y maestras son las que tienden a configurar en mayor medida los comportamientos de niñas y niños, aunque también influyan en estos comportamientos las relaciones que se establecen entre el alumnado. (p. 147)

Por lo demás, a pesar de la declaración de intenciones, manifiesta en las diversas leyes y documentos institucionales, se hace urgente la formación inicial y continua del

profesorado en la perspectiva de género, pues una parte del profesorado considera que, la masculinidad y la feminidad son una consecuencia del proceso de socialización familiar sobre el que la escuela no tiene ninguna responsabilidad. En consecuencia, el género no es una variable relevante para la orientación de su práctica profesional y sigue siendo un tema pendiente en nuestro país, especialmente si se tiene en cuenta, que depende de la voluntad docente para participar en dicha formación y comprometerse de forma activa con los programas, planes, materiales y recursos disponibles para contribuir en la praxis coeducativa. Sofía Valdivielso Gómez, Ana Ayuste González, Ma. Carmen Rodríguez Menéndez y Eduardo Vila Merino (2016) afirman:

La intervención educativa en clave de igualdad de género debe realizarse tanto en la formación inicial como permanente del profesorado. Desde nuestro punto de vista, en la formación inicial esta intervención debe abordarse desde dos perspectivas complementarias: por un lado, es absolutamente necesario que se incorporen en el currículum de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria asignaturas específicas que trabajen la igualdad de género y la coeducación. (p. 18)

3.5. Experiencias del modelo coeducativo en la educación

La falsa creencia, de que la igualdad en la educación es un hecho superado, ha generado la falta de interés por la formación en igualdad y, en consecuencia, la ausencia de un discurso sobre la igualdad de género, realidad que sucede incluso, en el ámbito universitario. El estudio de (Valdivielso et, al, 2016), confirma, que la mayoría del profesorado universitario de las facultades de educación siendo mujeres, se oponen a reconocer la transversalidad de la igualdad e incorporar el lenguaje sexista y la perspectiva de género en sus asignaturas:

El discurso sobre la igualdad de género está ausente no sólo en los grados de infantil y primaria, sino también en los másteres de formación del profesorado de secundaria y en la mayoría de las tesis doctorales que investigan aspectos relacionados con el sistema educativo. Asimismo, la investigación realizada por Romero y Abril (2008) constató que en las facultades y centros de formación del profesorado donde se imparten los estudios de maestro/maestra en educación infantil, el género no suele ser una prioridad del equipo docente. De modo que cuando se tratan temas de género en estos centros, suele ser por iniciativa individual, interés o sensibilidad de una determinada profesora o profesor. (p. 16)

Por su parte, Xavier Rambla y Xavier Bonal (2001), a través del proyecto Itxaso, desarrollado con veinte equipos de maestras y maestros, que aborda la ideología educativa del profesorado en la praxis pedagógica de la coeducación, para modificar el sexismo entre el alumnado, señalan: “Con el fin de evitar la réplica de comportamientos

sexistas, es necesario por una parte, revisar la intensión crítica para minimizar la jerarquía enraizada en las relaciones entre personas y la praxis consiente coeducativa”. (p. 143). Los autores del estudio destacan que las manifestaciones de resistencia, unas veces sutiles y otras arbitrarias, pueden llevar al inmovilismo educativo, lo que ellos han denominado, “el pesimismo y candidez pedagógicos”, y explican de la siguiente forma:

Desde esta perspectiva la coeducación es un intento de equilibrar el pesimismo y la candidez pedagógicos que se expresan a menudo en los debates entre docentes. Si entendemos por pesimismo pedagógico la parálisis práctica a que puede llegar un/a enseñante que magnifique la fuerza de los factores sociales, la candidez es la convicción de que los buenos deseos se convierten por sí mismos en realidades. Estos dos razonamientos comparten una misma interpretación de la práctica y de la deontología profesionales (p. 143)

Las conclusiones del proyecto de Itxaso, conllevan a inferir, en primer lugar, que la actuación coeducativa, está supeditada, al cambio en la ideología educativa del profesorado, y a la consolidación de pautas colaborativas del trabajo docente. En segundo lugar, destacan que algunos de los centros participantes, avanzaron en el proceso de investigación acción, gracias a la sinergia del grupo coeducativo con la dirección del centro. En tercer lugar, determinan que otros centros, pudieron abordar la coeducación partiendo de un proceso de cambio general, marcando sus propios objetivos y reglas de colaboración pedagógicas. En cuarto lugar, los resultados, también permiten analizar, que, si se quiere alcanzar el cumplimiento de los objetivos coeducativos, se necesita priorizar el orden y la organización de los mismos, ya que estas iniciativas, tienen una doble implicación, por una parte, mostrar las manifestaciones del sexismo y, por otra, modificarlas en cierta medida, por ello, aunque se traten de resultados parciales, provocan transformaciones significativas.

Por último, y, en cuarto lugar, la experiencia del proyecto lleva a Rambla y Bonal (2001:160), a poner en duda sus argumentos acerca del pesimismo, candidez y neutralidad pedagógicas: “En otras palabras, la contraposición entre escuelas coeducativas y familias sexistas, que se repite a menudo en el discurso pedagógico, es falsa, dado que las escuelas pueden afrontar el sexismo de muy distintos modos, y normalmente lo reproducen ellas mismas”.

En otro estudio, realizado por Rafael García Pérez, Olga Buzón García, Joaquín Piedra de la Cuadra y Carlos Quiñones Delgado, docentes de la Universidad de Sevilla, con relación a la formación del profesorado, denominado “La ceguera de género en el profesorado”, (2010: 324) concluyen: “La mayor dificultad perceptiva del profesorado ante la desigualdad en el plano relacional, es decir, en el plano de la práctica educativa,

plano en el que tanto hombres y mujeres muestran similares niveles de dificultad en el reconocimiento de indicadores de desigualdad”.

Por otra parte, el estudio de (García et.al, 2010), demuestra que:

El patriarcado no es transparente pues, junto al profesorado afectado de esta suerte de invidencia de género, existe una mayoría que sí discrimina y es sensible ante la desigualdad. Puede decirse que la ceguera de género no es un problema común a todo el profesorado, siendo aproximadamente un 35% del profesorado masculino y un 25% del femenino quienes requieren formación para reconocer y sensibilizarse ante la desigualdad, considerando tanto al profesorado indeciso como al que se muestra perceptivo (\approx 11% profesores y 9% profesoras). (p. 324)

Los resultados de la investigación, también sugieren (García et.al, 2010:324) que: “La formación de competencias de aprendizaje de género del profesorado en las escuelas, debe comenzar por el nivel más básico, es decir, en su capacitación para reconocer y actuar ante la desigualdad”. Por lo que, en este avanzado siglo XXI, aún queda por hacer el trabajo aunado dentro del ámbito educativo para alcanzar la igualdad y fortalecer la lucha contra el sexismo. Xavier Bonal (2000) afirma:

Las intervenciones educativas han conseguido hasta cierto punto que la coeducación deje de ser un objetivo educativo marginal en muchos centros escolares, que en muchos de estos centros haya provocado una revisión completa del proyecto educativo y de la práctica escolar, y, quizá lo más importante, la producción de metodologías de intervención que faciliten un proceso de transformación de la cultura escolar. Sin embargo, estas experiencias nos han proporcionado nuevos datos sobre los obstáculos al cambio coeducativo y sobre los límites de la propia escuela como institución para modificar unas relaciones de género jerárquicas. (p. 1)

Po su parte, Heredero de Pedro (2019), reflexiona acerca de la investigación relacionada con las expectativas y actitudes del profesorado en la que participó como observadora durante el curso 2007-2008, destaca que los discursos del profesorado por la labor coeducativa, reflejan ciertamente, a la luz de los nuevos tiempos un cambio de mentalidad, que toma en consideración la necesidad de avanzar hacia la igualdad de los sexos, pero que soslaya la verdadera postura para favorecer la igualdad. (Heredero de Pedro, 2019:88): “La mayoría del profesorado percibe la existencia de discriminación hacia las mujeres, ahora bien, esta percepción no le lleva a implicarse de manera activa en la búsqueda del cambio, si bien se da alguna posición –minoritaria- comprometida con este objetivo”.

3.6. ¿Hacia dónde va la coeducación en la actualidad?: retos

Pese a las dificultades para avanzar en la implantación de la praxis coeducativa, los estudios y movimientos de docentes, continúan encaminando sus esfuerzos en la ambiciosa construcción de un posicionamiento crítico y político de la igualdad, para sensibilizar a la sociedad en general y al ámbito educativo a la hora de incorporar el principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres. Por ello hace acopio de la transversalidad de género para incidir en la planificación de las políticas públicas, para que se identifiquen y evalúen los resultados e impactos, producidos por éstas en el avance de la igualdad real. Subirats (2010) subraya:

Es necesario avanzar hacia lo que en España se ha llamado la “coeducación”, que va mucho más allá de la escuela mixta y plantea la transmisión escolar a niños y niñas de valores y prácticas que antes se reservaban a cada uno de los sexos, y especialmente la revalorización de las actitudes y prácticas de las niñas, que deben ser también inculcadas en los niños para equilibrar lo que ya ha ocurrido parcialmente, la generalización de valores y prácticas antes considerados masculinos a los niños. (p. 10)

Subirats (2014), en una entrevista realizada por la revista *Convives*, reflexiona acerca de los avances coeducativos de la igualdad en la enseñanza, de la siguiente forma:

Resultan bastante limitados, con algunas brillantes excepciones. Andalucía fue la gran excepción, porque allí se hizo un plan de coeducación para toda la educación, algo sistemático, que permitió un avance generalizado. También en el País Vasco se ha actuado en forma bastante sistemática, creo que se debe a la continuidad del trabajo de Emakunde. En otras zonas de España ha habido centros que han trabajado bien, pero no se ha producido un cambio sistemático; hubo avances y retrocesos, pero hay muchos indicadores que muestran que la cultura sigue siendo totalmente androcéntrica. Basta ver, por ejemplo, que ha ocurrido con los libros de texto, que han cambiado muy poco. (p. 79)

Así mismo, Subirats (2014) con relación a los nuevos retos coeducativos, afirma:

Al principio se trataba de que las mujeres saliéramos de nuestra marginación tradicional, de que nos valoráramos, que nos empoderáramos, por decirlo con una palabra que ya se ha hecho emblemática. Esta parte del proceso se consiguió en gran medida, aunque nunca sea completa. Pero ahora el gran reto es el cambio en el perfil de la masculinidad, dejar atrás unas exigencias de agresividad y competitividad que tienen como primera consecuencia la muerte temprana de muchos hombres, además de inmensas consecuencias negativas para las mujeres. (pp. 79-80)

Pese a la lentitud de los resultados, la coeducación sigue apostando por la igualdad en el ámbito educativo, y lucha contra la imposición del androcentrismo y su visión parcial del mundo, hecho desde y para los hombres, generando la discriminación y la falta de reconocimiento de los valores culturales, capacidades y actitudes de ambos sexos, en pos del enriquecimiento educativo y social de la vida en todas sus etapas.

Sin embargo, es necesario reconocer que las propuestas coeducativas, siguen siendo un reto, por una parte, pues según qué partido gobierne, incorpora o no sus directrices en las políticas educativas y por otra, debido a las resistencias al cambio por parte de la comunidad educativa y de la sociedad en general, a la hora de optar por el conocimiento crítico y renovador en pos del empoderamiento de las niñas y la adquisición de herramientas innovadoras, que posibiliten integrar y contribuir de forma conjunta, a la desaparición paulatina, del modelo clásico generalizado de los sexos, que aún coexiste en el ámbito educativo. En este sentido, Simón (2011) apunta:

El modelo del igualitarismo generalizado es una estrategia de tanteo y de evolución. Seguramente, había que empezar por alguna parte para lograr la equiparación y no se nos ocurrió mejor fórmula que conceder igual derecho, a quienes no lo tenían, en este caso a las chicas. Pero una vez que las chicas han acudido a la llamada, que son masa crítica en educación, hay que contar con ellas, nombrarlas adecuadamente, mostrar múltiples referentes femeniles como humanos, hacerles hueco en los espacios de poder y de influencia, traspasar sus aportaciones al conjunto, etc. (p. 134)

A fecha de hoy, la coeducación continúa su labor, haciendo y proponiendo revisiones de las prácticas sexistas desfavorables en el ámbito educativo muchas veces invisibles y difíciles de identificar, y que, en consecuencia, afectan silenciosamente y progresivamente, en la subordinación de las niñas y mujeres, impidiendo percibir sus manifestaciones y proponer alternativas para su superación. De ahí, que resulta prioritario, continuar trabajando por esta tarea con la implicación de los diferentes sectores sociales y educativos, aceptando la exigencia y el compromiso que esta labor entraña. Simón (2000), a este respecto señala:

Debemos reconocer que la tarea es ardua. Tan ardua como todas las que se propone. Porque no es menos complejo el trabajo que pretende enseñar y que se aprenda con esfuerzo y con sentido cooperativo. Todas las tareas que la escuela tienen encomendadas, al menos teóricamente, se estrellan contra las modas y los modos actuales impuestos desde fuera, que sólo pretenden conseguir gentes consumistas, individualistas e insolidarias, desprovistas del espíritu reflexivo o analítico y sin capacidad de decisión personal sobre su propia existencia, con

pocos conocimientos, vulgares y estereotipados y dificultades para emitir opiniones fundamentadas. (p. 35)

En estas circunstancias, la coeducación continúa asumiendo los grandes retos persistiendo en el refuerzo de sus directrices gracias al impulso de los movimientos feministas y a los estudios de género. Así mismo sigue trabajando con una mirada abierta a las nuevas claves de entendimiento de la realidad, de la mano de los principales agentes de socialización, como el profesorado, la familia, y el papel fundamental que deben cumplir los medios de comunicación y la publicidad, así como el reconocimiento a los postulados de las nuevas masculinidades, fundamentales para replantear la normatividad hegemónica de la agresividad y competitividad, que comportan consecuencias negativas, tanto para mujeres como para hombres.

3.7. La familia y la coeducación

La coeducación comprende que en el núcleo familiar se continúa operando a través de creencias que se tienen de mujeres y hombres, naturalizando las normas sociales que hacen parte de la cultura androcéntrica y de la asignación de género. Los estereotipos y roles se siguen transmitiendo desde la infancia, se refuerzan en la adolescencia y conviven sutilmente, y no es hasta ya alcanzada la edad adulta, durante la elección de la carreras u oficios y la incorporación al mundo laboral, o en la convivencia de pareja, cuando se hacen ostensibles y explícitas en la brecha salarial, el techo de cristal, el suelo pegajoso, los cuidados familiares y de personas dependientes, el desequilibrio en las horas dedicadas al hogar y a la crianza de los hijos e hijas o la conciliación familiar, reivindicaciones feministas, pero no en todos los casos presentes y prioritarios en las agendas políticas. Subirats (2019) precisa:

Una pregunta clave, que podemos formularnos en cualquier momento, de manera habitual es la siguiente: cuando estás hablando a un niño, pregúntales si le dirías lo mismo si fuera una niña. Igualmente, en el caso contrario. Así, descubrimos el caudal de estereotipos que están en nuestra cabeza, y que usamos continuamente, sin pensarlo, sin medir consecuencias. (p. 18)

La coeducación replantea el quehacer coeducativo de la familia y defiende la formación de las mismas en las ventajas de la crianza fuera de un sistema jerárquico patriarcal, en el que tanto las niñas como los niños, aprendan y compartan el papel de los cuidados y la corresponsabilidad sin sesgos de género, y en donde la educación emocional, rompa con los usos estereotipados que han dividido históricamente el comportamiento, asociando determinados rasgos y conductas de lo masculino y de lo femenino. Simón (2011) defiende:

Desde el momento del nacimiento, sino antes, se sigue marcando a las criaturas con distinciones que pueden parecer superficiales o indiferentes, pero que les van

a hacer crecer aprendiendo por todas partes y por todos los poros que “lo mejor de ser niño es no ser niña” y “lo mejor de ser niña es ser madre”. Jugar con Barbies o con monstruos, coches rosas con florecitas o teledirigidos deportivos y potentes, maquillajes o balones, no es cuestión banal. Los niños varones aprenden a divertirse con la acción el dominio, el espacio, el control de las máquinas y la competitividad. Las niñas con estética corporal, el cuidado, el detalle o la atención personal y dialógica. (p. 64)

3.8. Los medios de comunicación y la publicidad

En este contexto, la coeducación centra su atención en el currículo educativo y las propuestas transversales, para potenciar la reflexión crítica entre el estudiantado, acerca de las claves de funcionamiento de los medios de comunicación y su papel socializador, en la transmisión de modelos de comportamiento y la adopción de valores de género basados en el tratamiento sexista.

En el territorio español, se insta a los medios de comunicación legalmente a combatir la desigualdad de las mujeres respecto a los hombres y a dar un trato adecuado al uso de su imagen, como estipula la Ley de Igualdad efectiva de mujeres y hombres Título III, art. 36 (BO, 2007:20), estipula: “Los medios de comunicación social de titularidad pública velarán por la transmisión de una imagen igualitaria, plural y no estereotipada de mujeres y hombres en la sociedad, y promoverán el conocimiento y la difusión del principio de igualdad entre mujeres y hombres”. Por otra parte, la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género con relación a la publicidad ilícita, Capítulo II, art. 10 (BOE, 2004:13), advierte: “Se considerará ilícita la publicidad que utilice la imagen de la mujer con carácter vejatorio o discriminatorio”.

Los centros educativos, podrán trabajar transversalmente el papel socializador que cumplen los medios de comunicación, junto con la familia, el alumnado y el profesorado. Con este propósito, el currículo educativo puede incorporar la perspectiva de género, en primer lugar, para que el estudiantado diferencie la transmisión de valores que ofrece los medios de comunicación y de qué forma, influyen en la percepción de mujeres y hombres. En segundo lugar, se sentirán capacitados para comprender las consecuencias del tratamiento mediático y como éste afecta estructuralmente el desarrollo de las niñas y las mujeres en la sociedad, a consecuencia de la transmisión de mensajes sexistas que trascienden a las relaciones, y aumentan el riesgo de sufrir violencia de género.

A parte de los medios de comunicación, existen otros mecanismos de transmisión de valores sexistas a tener en cuenta que también hacen parte de la cotidianidad, de los procesos educativos y socializadores del alumnado, y que están presentes en el lenguaje escrito y oral, el folclor, las canciones, los cuentos infantiles, los libros de textos y

juguetes. También es importante trabajar con el alumnado, la excesiva exposición y utilización de la imagen de las mujeres que bombardean los espacios de convergencia mediática como el cine, los videojuegos y las redes sociales, y la publicidad, que utilizan la explotación del cuerpo femenino como objeto sexual y reclamo de consumo. Lomas (2002) con relación al papel que desempeña la publicidad opina:

Así, por ejemplo, en la mayoría de los anuncios sigue persistiendo la idea de que la esencia de la feminidad consiste en agrandar el deseo del varón. De ahí, la obsesión de los arquetipos publicitarios por la belleza, por la piel y por la moda. (p. 108)

Con relación a los programas de televisión, el autor destaca como se transmite de forma sistemática y discriminatoria, imágenes distorsionadas de la feminidad que promueven la belleza moldeada por cánones estéticos que no representan a la mujer real. (Lomas: 2002) también advierte:

En efecto, la televisión transmite a las audiencias el espejismo de la objetividad y de la diaphanidad cuando no es sino una herramienta utilísima al servicio de la construcción de mitos, símbolos, ideologías y estereotipos sociales y sexuales, arquetipos femeninos y masculinos. Bajo la apariencia de la objetividad, la televisión escamotea la realidad [...] Dicho de otra manera: los estereotipos sociales y arquetipos femeninos y masculinos que crean, recrean y difunden a todas horas los programas de televisión no son una realidad sino el efecto de una mediación sobre esa realidad y de las personas. (p. 107)

Es importante reconocer entre el alumnado, que al mismo tiempo que los productos publicitarios contienen un alto porcentaje de mensajes androcéntricos a la hora de representar las conductas sentimentales y de consumo, en muchas ocasiones, también vienen acompañados de comentarios despectivos que avalan comportamientos misóginos y sexistas. Los efectos de la publicidad tanto para mujeres como para hombres, radicalizan y difunden relaciones de poder y dominio sexual, en el caso de los chicos, y en el caso de las chicas las cosifica. A este respecto la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

La Disposición adicional tercera. Modificación de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (BOE: 2004), señala:

En el campo de la publicidad, ésta habrá de respetar la dignidad de las mujeres y su derecho a una imagen no estereotipada, ni discriminatoria, tanto si se exhibe en los medios de comunicación públicos como en los privados. De otro lado, se modifica la acción de cesación o rectificación de la publicidad legitimando a las instituciones y asociaciones que trabajan a favor de la igualdad entre hombres y mujeres para su ejercicio. (p. 8)

Sin embargo, pese a las recomendaciones legales y a la existencia de los Observatorios de Publicidad Sexista, aún queda un largo camino por recorrer en pos del cumplimiento ético de los mass medios en su papel de socialización en el uso de la imagen de las mujeres, con el fin de no perpetuar los roles y estereotipos de género. A este respecto, cabe señalar el trabajo de sensibilización y denuncia que a nivel estatal realizan los movimientos, plataformas y asociaciones de mujeres. Lomas (2002) afirma:

Es obvio que estamos no solo ante una estrategia comunicativa orientada al fomento de consumo de objetos, sino también –y, sobre todo- ante un discurso social en el interior del cual se alaban determinados estilos de vida, se elogian o condenan maneras de entender y hacer el mundo. (p. 107)

Por su parte, la coeducación destaca la importancia de reconocer que la ausencia de la perspectiva de género en los medios de comunicación de masas, como la televisión, la radio y la prensa, perpetúan la invisibilización de las mujeres, en la medida que sus logros y avances no son reflejados en las noticias, quedando por lo consiguiente oculta su presencia y sus aportaciones al desarrollo actual de la sociedad en los ámbitos de la economía, el deporte, la ciencia y la tecnología, la cultura, política, entre otros sectores.

Por todo ello, es urgente reconocer, que, pese a la aspiración por la igualdad entre los géneros, dispuesta por las leyes, los resultados en la praxis por la igualdad y la prevención de las diversas formas de expresión violenta hacia las mujeres y las niñas, continúan siendo insuficientes, mientras los medios de comunicación persistan en la transmisión de mensajes y valores con sesgo de género que acrecientan la percepción de una cultura fragmentada y enfrentada de los sexos.

3.9. La coeducación como herramienta igualitaria contra el sexismo.

Para la coeducación, resulta esencial identificar las desigualdades fundadas que provocan las discriminaciones por razón de sexo, y apuesta por su transformación. Para ello propone la transversalidad de género dentro del proyecto educativo, desde los contenidos, metodologías y formas de relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentado en el sistema de valores, comportamientos, normas y expectativas, que no legitimen la división sexual del saber con el hacer, que proponga como objetivo prioritario el desarrollo libre e integral de cada estudiante, fomentando al máximo sus capacidades desde modelos no estereotipados y favoreciendo iguales expectativas de futuro de todo tipo en niñas y niños. De este modo, a través de una socialización no sexista, se pretende echar abajo la homogeneidad de los comportamientos, inquietudes, sentimientos y formas de relacionarse, que configuran el entramado simbólico y funcional de las expectativas sociales del deber ser, propugnado por los roles de género.

El esfuerzo de esta unión en pos de la lucha contra el sexismo, debe ser resultado del consenso, encaminado a formular las acciones para la adaptación, gestión y

organización de los espacios escolares y las prácticas que favorecen la participación y la autonomía, los materiales y libros de texto que visibilicen el aporte de las mujeres en la cultura y en los procesos históricos, la educación para la paz y la promoción de la no violencia a través de la educación afectiva-sexual y, la prevención de la violencia de género, dentro y fuera del ámbito educativo.

3.10. El uso no sexista del lenguaje y la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica, en los libros de texto.

La coeducación entiende la urgencia del análisis crítico de la capacidad del lenguaje en su función simbólica para dar significado, describir e interpretar la concepción del mundo y la realidad, a la hora de transferir información, ideas, emociones y deseos, por lo tanto, el lenguaje no es neutro, y la perspectiva de género analiza las relaciones de poder, de un género sobre el otro. El lema feminista de la segunda ola, inspirado en la frase de Georges Steiner, “Lo que no se nombra no existe”, sirve como paradigma para comprender la construcción del discurso genérico y el reconocimiento de un solo sujeto, el masculino. Las consecuencias son el ocultamiento de las mujeres y su accionar social, así como la invisibilización de la condición sexuada de media humanidad. Carlos Lomas (2002) manifiesta:

En este contexto, los estudios sobre el sexismo en la lengua, se han ocupado de investigar como tratan (y maltratan) algunos usos lingüísticos a las mujeres con el fin de iluminar de qué manera contribuye el lenguaje tanto a la dominación masculina, como al menosprecio y a la ocultación de las mujeres en los escenarios de las palabras. (p. 107).

Por su parte, Amparo Tuson Valls (2016), analiza las investigaciones que se han aplicado al ámbito educativo y el uso del lenguaje, y cómo la institución escolar transmite discursos con valores culturales, que tienden a perpetuar los comportamientos sexistas entre niñas y niños, generando patrones que reproducen los estereotipos, favorecen el protagonismo y la desventaja entre los sexos, y generan relaciones desiguales. A cambio, está la opción de romper las resistencias, para lograr la transición de ese orden jerárquico impuesto por el sistema patriarcal a la hora de la representación simbólica de ser hombre o de ser mujer en nuestra sociedad. Tuson: (2016) declara:

Deberíamos reconocer, favorecer y respetar los estilos femeninos en las interacciones en el aula, tanto en lo que se refiere a la valoración del papel de la mujer a lo largo de la historia, como al reconocimiento crítico de los temas apreciados por las mujeres y su manera de tratarlos, evitando la ridiculización y el victimismo. Se deberían crear espacios en el aula donde esas formas de hablar sean valoradas, donde cooperar en la construcción del discurso, aplicar la experiencia personal, manifestar dudas, matizar lo que se dice, etc., sea

precisamente algo positivo, una forma apropiada para la construcción de los conocimientos. (p. 149).

Actualmente, existen considerables números de guías que permiten comprender hasta qué punto el conjunto de la sociedad puede evitar ser discriminatoria, a la hora de incluir a las mujeres, y, por lo tanto, visibilizar al género femenino a través del tratamiento no sexista del lenguaje. Las fórmulas empleadas para este fin coinciden y se despliegan en torno al uso del masculino como genérico, para referirse a colectivos de personas, evitar nombrar a las mujeres como apéndices de los hombres, y que, en el caso de las profesiones y cargos adjudicados tradicionalmente a los varones, sean sustituidas por sus formas femeninas.

El sistema educativo tiene una responsabilidad fundamental en la transmisión del conocimiento y en la difusión del saber de las mujeres, por ello, la coeducación considera urgente reconocer la importancia de incluir a las mujeres y enunciar sus aportaciones culturales al desarrollo humano y la construcción de conocimiento. Históricamente y como resultado del dominio cultural e histórico del androcentrismo, como apunta Consuelo Flecha (2004:22): “Se reconoce y se entiende como parcialidad la construcción de un relato histórico que prescindiera de ese cincuenta por ciento de la humanidad que son las mujeres”.

Los libros de texto, constituyen el vehículo de transmisión para documentar la presencia y la importancia que se les concede a las mujeres como referentes, sin embargo, hoy día, aún prevalece una visión con claro sesgo de género. Las consecuencias de la ausencia de las mujeres en los libros de texto se traducen en el desconocimiento de sus aportaciones en todos los ámbitos del conocimiento y, por lo tanto, en la falta de reconocimiento a su labor. Ana López, Navajas y Ángel López García-Molins (2012), afirman:

Este desconocimiento es consecuencia de la exclusión de las mujeres del relato y los textos de referencia, aquellos que transmiten unos modelos sociales y culturales, como los manuales de la ESO, que determinan una visión de mundo donde las mujeres no están presentes. Así lo confirman los resultados generales del análisis, con un 12,8 % de presencia de mujeres en los libros de texto de la ESO. Esta exclusión no solo atenta contra las mujeres sino contra uno de los valores principales de la democracia: la meritocracia. (p. 37)

López Navajas (2014) en su trabajo “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”, recoge una muestra de las 19 asignaturas obligatorias de los cuatro niveles de la ESO. Los datos son extraídos de tres editoriales de ámbito nacional: SM, Oxford y Santillana. Se analizaron 115 libros de estas editoriales. Los textos son de 2007, publicados tras la última reforma

de contenidos educativos. Los resultados indican, con claridad, el carácter excepcional con el que aparecen las mujeres y la escasa repercusión que tienen en los libros de texto. López Navajas (2014) afirma:

Si atendemos al número total de “personajes” que aparecen en el material didáctico de la ESO, las mujeres suponen un porcentaje del 12,8%; pero si atendemos al segundo indicador, el de ‘apariciones’, que muestra las veces que aparecen citados –su repercusión en el texto– el porcentaje disminuye por debajo del 7% de media. Por añadidura, este patrón se repite siempre, en todas las asignaturas (p. 293)

Otra pauta que se replica, es el relacionado con la disminución de la presencia de las mujeres en la proporción que los grados de la ESO se elevan, (López Navajas: 2012) señala:

Es decir, a medida que los contenidos ganan en profundidad, la mujer pierde peso en ellos. Así, en la primera etapa (1.º y 2.º de ESO) tenemos una media de presencia del 13%, pero esta se convierte en 10% en la segunda etapa (3.º y 4.º de ESO)” (p. 293)

Posteriormente, López Navajas (2015) en su tesis doctoral “Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares”, profundiza en la escasa presencia de las mujeres en los libros de texto y sus consecuencias educativas en términos de desigualdad:

Los contenidos educativos se ven concernidos directamente por esta situación de exclusión de las mujeres del canon cultural, puesto que en ese relato académico unos, los varones, cuentan mientras que otras, las mujeres, no. Y esta falta de reconocimiento de la tradición cultural femenina en ellos supone la desautorización social de las mujeres: no se le puede otorgar valor social a quien no se le reconocen los méritos. Así, el sistema educativo, principal responsable de esa exclusión, queda convertido en un instrumento al servicio de las desigualdades. (p. 13)

López Navajas (2015), concluye que las carencias más señaladas que presentan los libros de texto son tres:

1. La distorsión del relato cultural, histórico y social de las materias a través de la erradicación de la genealogía histórica del saber femenino y de la falta de consideración de las mujeres como sujetos históricos y culturales.
2. La ausencia de mujeres en el relato histórico y cultural y, por tanto, la falta de referentes femeninos que pueden actuar como modelos para las alumnas.
3. La carencia de obras, aportaciones y creaciones de las mujeres que puedan servir para aquilatar las contribuciones femeninas a lo largo del tiempo. (p. 294)

Así mismo, estos resultados, tienen implicaciones en la educación por su fundamentación distorsionada, que la autora define en tres aspectos, en primer lugar, el relacionado con la visión androcéntrica en la que las mujeres son ignoradas. En segundo lugar, con relación a los contenidos recibidos por el estudiantado, como transmisores de valores de desigualdad. López Navajas (2015): afirma:

A pesar de ser ya conocida la amplia trayectoria de las mujeres en todas las disciplinas citadas, ellas siguen sin ser mencionadas o lo son marginalmente. La idea subyacente que se transmite es diáfana: no pueden ser iguales los que son presentados como protagonistas de la historia y los hechos relevantes y las que apenas aparecen. Está claro que unos, los hombres, cuentan más que otras, las mujeres, que quedan marcadas por su falta de relevancia cultural y social. (p. 294)

En tercer lugar, siguiendo el hilo conductor, la autora destaca la dificultad equitativa para la socialización y reconocimiento del saber social y cultural de las mujeres, López Navajas (2015) indica:

La irrelevancia social de las mujeres, despojadas como quedan de su memoria del pasado y de modelos donde reconocerse, condiciona su identidad personal y social. Ellas se encuentran desfavorecidas en los esquemas sociales implícitos que se transmiten y quedan relegadas a ciudadanas de segunda. (p. 294)

Las aportaciones de esta investigación realizan un reconocimiento a los estudios realizados durante las últimas décadas acerca del tema, que han permitido recuperar autorías y examinar ámbitos más específicos de estudio y revisar el relato histórico, reconociendo así las aportaciones de los estudios de mujeres y el sexismo en la educación. Así mismo, la autora destaca las consecuencias acerca de la omisión de las mujeres en los libros de texto, la cual conlleva, escasez de referentes femeninos, durante el proceso de aprendizaje, en cualquier momento de la vida educativa. (López Navajas: 2015) señala:

Esa exclusión deja a las jóvenes sin modelos donde reconocerse y origina, en ellas y ellos, un desconocimiento completo de la genealogía del saber femenino. Puesto que de las mujeres no se tienen en cuenta sus méritos, ello conduce a que no formen parte ni de la memoria cultural, ni del orden social que entendemos como nuestro. [...] Pero, además, al legitimar esta ausencia, se ha provocado una pérdida cultural que empobrece a todos, mujeres y hombres y pervierte la finalidad de la educación. (p. 295)

La publicación de María Vaillo Rodríguez (2016): “La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos”, recoge un exhaustivo análisis de propuestas, metodologías y hallazgos realizados en este campo desde los años setenta y destaca la innovación de materiales didácticos y

guías. Parafraseando a la autora, el problema de la ausencia de mujeres y el sexismo en los libros de texto, tiene su razón de ser, por una parte, debido al arraigo androcéntrico del conocimiento y a los escasos cambios realizados por la industria editorial y las directrices del profesorado. Vaillo (2016) propone:

Las alternativas de trabajo son variadas, y pueden inspirarse en otras emprendidas hasta el momento. A nivel administrativo, sería posible apostar por distintas acciones, desde definir pautas y directrices globales para asistir a las y los responsables de la edición de libros de texto en lo que a la incorporación de la igualdad se refiere, hasta realizar procedimientos de evaluación de los mismos en base al cumplimiento de determinados estándares. Otras opciones plausibles pueden pasar por la creación de sellos de calidad que se otorguen a los libros coeducativos y que orienten al profesorado a la hora de decantarse por unos materiales u otros. (p. 116)

Por último, Heredero de Pedro (2019) con relación a la ausencia de las mujeres tanto en los currículos, los materiales educativos, y en los libros de texto, afirma:

Desde hace ya bastantes años, los colectivos feministas vienen denunciando el sexismo y androcentrismo presentes en los currículos escolares y especialmente en los libros de texto, y vienen reclamando a las editoriales que editan estos libros una revisión de los materiales, exigiéndoles que se adecúen a lo que las leyendas educativas marcan con respecto de educar en igualdad. (p. 103)

3.11. La prevención de la violencia hacia las niñas y la educación afectiva-sexual.

La comunidad educativa, una vez más, se convierte en el escenario para orientar y detectar presuntas expresiones de agresividad entre el alumnado, poniendo especial énfasis en las repercusiones de las relaciones basadas en la desigualdad de los sexos y, en el origen y la definición de la violencia de género. Lorente (2009: 274) señala: “Se trata de una agresión contra las mujeres que no siguen las normas o el esquema de género, aquellas que no se mantienen sumisas que no aceptan el patrocinio y la autoridad impuesta del hombre”.

Con el fin de revisar los protocolos de actuación relacionados con la presencia de la violencia de género en los centros educativos, la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Disposición adicional segunda. Protocolos de actuación. Cuatro. 1 (BOE, 2004:34), ordena: “El Consejo Escolar del Estado elaborará y hará público anualmente un informe sobre el sistema educativo, donde deberán recogerse y valorarse los diversos aspectos del mismo, incluyendo la posible situación de violencia ejercida en la comunidad educativa”.

Por lo tanto, el ámbito educativo, no puede permanecer ajeno a la presencia de la violencia de género, y es urgente seguir trabajando en torno a la sensibilización, más

allá del conocimiento estrictamente biológico, preparando concienzudamente al estudiantado para comprender la sexualidad como parte del ser humano, proveedora de afectividad, salud y placer. Simón (2000) ya destacaba:

Este objetivo debería ser prioritario, antes incluso que el aprendizaje de materias instrumentales, imprescindibles para evaluar positivamente a alguien que ha pasado por la escuela. Sin esta instrumental que es la educación para la convivencia entre sexos y la igualdad de oportunidades estamos taponando la propia capacidad de aprendizaje. (p. 147).

La coeducación tiene por propósito, a la hora de una intervención coeducativa, el desarrollo integral de las personas en el marco de un proceso intencionado al margen de su sexo y sin restricciones de las capacidades de cada quien. Para hacer realidad estas metas, en primer lugar, es primordial incorporar la transversalidad de género en el currículo, para el tratamiento de la educación afectiva-sexual, acompañada del análisis crítico del currículo oculto, por parte del profesorado sobre su práctica docente a la hora de la transmisión de valores y saberes. Jurjo Torres (1998), ya precisaba:

La reflexión acerca del Currículum Oculto es algo que no necesita mayores justificaciones. Desde hace un par de décadas se le viene otorgando en la literatura especializada una importancia decisiva. Este Currículum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes. (p. 10)

En segundo término, vuelve a ser apremiante la formación del profesorado, en materia de igualdad y violencia de género, para abordar de forma aunada con las familias, estrategias que conlleven desde el Proyecto Educativo del Centro (PEC), la construcción de un modelo educativo democrático, basado en la igualdad entre los sexos, la consolidación de un ambiente favorable con la diversidad, orientación e identidad sexual, respetuoso con la conformación de otras estructuras familiares distintas a la familia nuclear, y la sana comprensión de la concepción del amor como parte de un adecuado tratamiento de la afectividad sexual.

A fin de que, en este contexto el proceso coeducativo sea efectivo, es necesario integrar la transversalidad de género, si se quiere lograr el empoderamiento de las niñas y las jóvenes, a través de la solidaridad y la comprensión de los afectos, las emociones y la sexualidad. Para esto es fundamental el reconocimiento de los factores que causan la desigualdad, delimitar las manifestaciones sexistas y el origen de la violencia de género. Emma Merino Verdugo y M.^a José Díaz-Aguado (2015), opinan:

Para superar la dualidad de la existencia humana y el modelo dominio-sumisión que reproduce, es necesario que todos y todas podamos aspirar a la totalidad de

los valores, haciendo compatible, por ejemplo, la empatía y el poder, de forma que nadie tenga que identificarse con el dominio para tener poder, ni con la sumisión como expresión de empatía. (p. 45)

La investigación de Carmen Ruiz Repullo (2016), “Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes”, aborda el análisis de las chicas que han sufrido violencia de género y en los chicos que la han ejercido. Los resultados concluyen, la normalización que las y los adolescentes, tienen de los primeros signos de violencia y de los falsos mitos del amor romántico heredados de los modelos de masculinidad. Ruiz Repullo (2016) señala:

Las familias, junto con el profesorado y las amistades, son agentes principales para la detección de la violencia de género. El comportamiento de sus hijas e hijos, las actitudes, el tipo de relaciones de pareja que establecen, el desarrollo académico que desempeñan, los comportamientos de riesgo, son algunos factores que pueden ayudar en la detección precoz de la violencia hacia las adolescentes. En ocasiones, las familias no detectan la situación de riesgo de sus hijas por falta de formación, no tienen herramientas que les hagan ver cuáles son los principales indicadores que representan un riesgo. (p. 192)

Por su parte, el informe de ANAR, “La evolución de la violencia a la infancia y adolescencia en España (2009-2016)”, pone de manifiesto el bajo porcentaje de confianza del alumnado en su entorno: “Apoyo de los abuelos 19,3%. Apoyo de los profesionales del Centro Escolar 7,3%. Apoyo de grupo de iguales 47,9%” (p. 14). Así mismo, el reporte subraya el factor del miedo, para comunicar situaciones de violencia:

Los menores de edad no se atreven a contarlo, sienten MIEDO y se encuentran solos, porque los que deberían protegerlos son precisamente los que los agreden (58,6% progenitores, 66,4% de los casos en el seno familiar). Por esta razón, sólo expresa deseo de denunciar un 14% de los que el 7% finalmente se retractan de hacerlo. (p. 23)

Por lo tanto, es responsabilidad del centro educativo trabajar con las familias y el profesorado las propuestas coeducativas en pos de la praxis igualitaria, la tolerancia y el respeto a la diversidad sexual, la prevención para identificar manifestaciones violentas hacia las jóvenes y el riesgo de asumir relaciones afectivas tóxicas basadas en el control, el acoso y sensibilizar. El Informe de ANAR (2009-2016), se destaca:

El Centro Escolar es un observatorio privilegiado para la detección de la violencia infantil. Sin embargo, sólo han encontrado apoyo en los profesionales del centro el 7,3% de las víctimas. Debemos tener en cuenta, que los menores de edad, incluso en las peores circunstancias, no faltan al colegio (absentismo regular 2%). (p. 23)

De ahí, la importancia de crear espacios de diálogo y confianza, para que el alumnado pueda contar con los apoyos posibles a la hora de pronunciarse frente a posibles abusos o actitudes violentas de las que estén siendo víctimas. Consol Aguilar (2015c) afirma:

Es necesario crear espacios de diálogo sobre las situaciones de acoso conjuntamente con ellos y ellas y crear mecanismos dialógicos de prevención que partan del lenguaje del deseo y no sólo del lenguaje de la ética elaborado desde arriba. Formarles en los factores de riesgo reales, en la tolerancia 0 a la violencia desde los 0 años y escuchando sus propuestas. (p. 20)

En este orden de ideas, también es indispensable reconocer que, en el ámbito universitario, la formación inicial de futuras maestras y maestros, resulta deficiente en la medida que los contenidos curriculares presentan la carencia de herramientas de análisis entre el estudiantado, al momento de identificar y transformar los elementos que perpetúan y reproducen la desigualdad. Aguilar (2015c), destaca:

Para profundizar en el tema, es necesario analizar las situaciones concretas desarrolladas, tanto nacional como internacionalmente, en la formación del futuro profesorado en la detección y prevención de la violencia de género, y, además, recoger las valoraciones de los colectivos sociales implicados sobre los obstáculos para la implementación de éstas. (p. 81)

Con relación al análisis acerca de la formación del profesorado en la universidad, Aguilar (2015c), señala:

Sin embargo, a pesar de este marco legislativo y normativo, ni la Ley de igualdad efectiva de mujeres y hombres de 2007 que subraya en su articulado la necesidad de integrar y aplicar el principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado, ni las leyes de igualdad en el ámbito de las comunidades autónomas desde 2003, ni la Ley contra la violencia de género de 2004, ha hecho que el género esté presente en la formación inicial de maestros y maestras. (p. 82)

Siguiendo a Aguilar (2015c), en términos de investigación, destaca el proyecto financiado por el Instituto de la Mujer, dirigido por Lúcia Puigvert, "Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado (2007–2010)", Aguilar (2015c) puntualiza:

El proyecto recuerda que las universidades más prestigiosas del mundo unen la excelencia científica y académica con la democracia y el servicio a la comunidad universitaria, que incluye la implementación de medidas que faciliten la prevención, denuncia y resolución de situaciones de violencia de género. Y se destaca: El profesorado es una figura clave para la prevención y la detección

precoz de la violencia de género. Pero, a menudo, no están preparados y preparadas para esta función y responsabilidad. (p. 81)

En este mismo escenario, Carmen Caro García, y M.^a Carmen Monreal Gimeno (2017), en su estudio “Creencias del amor romántico y violencia de género”, con relación a la percepción de creencias que tiene el alumnado universitario, señalan:

Los resultados muestran que el alumnado universitario refleja las mismas creencias que el resto de jóvenes, y se observa que tras la formación en género aparecen mayores cambios en las creencias y actitudes de las chicas que de los chicos. Es importante evaluar las acciones formativas en género, ya que sus resultados pueden abrir nuevos caminos de acción en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como ayudar a los sectores implicados en este complejo problema social y de salud. (p. 47)

Caro García y Monreal Gimeno (2017), destacan las siguientes conclusiones en el ámbito universitario: “Las chicas creen que el “amor verdadero” requiere “entrega total” y están preparadas para ella, mientras que los chicos creen que el “amor verdadero” tendría que cumplir los requisitos del “amor de madre” (p demandando “esa entrega total” de las mujeres” (p. 54). Así mismo, con relación a la necesidad de trabajar la conciencia de género, precisan:

La Formación en Género en Educación Superior es una herramienta eficaz para deconstruir creencias aprendidas sobre el ‘mal amor’, más en las chicas, en las que en los chicos. Pero es necesario un trabajo continuado a lo largo del Grado para dotar al alumnado de las herramientas necesarias para el cambio, y completar el desarrollo de ‘conciencia de género’. (p. 55)

Por último, resulta fundamental reforzar en el ámbito educativo la sensibilización acerca del uso adecuado de las Tecnologías de la Información y Comunicación, reconociendo sus aportaciones y previniendo los riesgos de la gamificación, el bullying, el ciberacoso, o cualquier forma de intimidación, advirtiendo que las TIC, no son la causa directa de expresión de la violencia, sino que es su abuso, no su uso, el medio para ejercerla. A este respecto, en el estudio “La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género”, realizado por María José Díaz-Aguado, Rosario Martínez Arias y Javier Martín Babarro (2013), advierten:

El intercambio de contenidos personales es una prueba de confianza o un acto de intimidad con la pareja (“prueba de amor”) y constituye una puerta abierta para que se dé el sexting (...) Las mujeres jóvenes son más vulnerables al daño del ciberacoso por la desigualdad en la consideración y valoración social a la que se someten los comportamientos y las imágenes de las mujeres en la relación de pareja, por lo que su vivencia es muy traumática. (p.11)

Por ello es oportuno sensibilizar acerca de los riesgos de sufrir cualquier forma de control e intimidación, y prevenir a propósito de las graves consecuencias de la equivocada utilización de las TIC. El informe de ANAR (2009-2016), pone de manifiesto:

Las TIC han producido un cambio radical en los hábitos, especialmente en la adolescencia y su manera de relacionarse. La violencia a través de las TIC se ha llevado a cabo de forma más habitual entre agresores de violencia extrafamiliar y en violencia entre iguales, es decir, principalmente entre adolescentes víctimas de violencia de género (48,5% de incidencia) y acoso escolar (21,0%), grooming, sextorsión y acceso a contenidos de información para ideas suicidas, autolesiones y pornografía. Además, los medios tecnológicos incrementan la privacidad en la que se produce la violencia. (p. 25)

3.12. Hacia otros modelos de masculinidad

La teoría y praxis de los movimientos feministas, han cuestionado el modelo de masculinidad, insistiendo en la idea de que las conductas masculinas son el resultado de la construcción social y la imposición histórica del relato masculino. Gracias a estas aportaciones, los hombres han podido analizar las masculinidades. Lorente (2009) señala:

Los hombres han tenido la voz a lo largo de la historia, ahora no pueden permanecer callados cuando se habla de igualdad, tienen mucho que decir sobre lo que han callado, y mucho que callar sobre lo que han vociferado. Los hombres nuevos tienen que serlo más por su transformación profunda que por su renovación externa, y así poder decir, en lugar de su histórico 'cambiar para seguir igual', algo realmente nuevo, 'igualdad para seguir cambiando', y alcanzar ese futuro de convivencia que siglos atrás ya empezó a mostrarnos el movimiento de mujeres. (p. 275)

Como se ha podido observar hasta ahora, los niños y jóvenes han sido socializados para la producción, la participación y el progreso en el ámbito público a quienes se les ha inculcado como obligación ser proveedores, independientes, reprimidos en la afectividad, en la vergüenza de la derrota, en el ocultamiento de una lágrima producto del dolor o la alegría. Las niñas y las jóvenes, mediante el mismo proceso, han sido socializadas para el éxito reproductivo en el ámbito privado, la disposición a la dependencia y al cuidado. Los dos casos, son resultado de los mensajes recargados de roles y estereotipos recibidos en la familia, en el centro educativo, los medios de comunicación, la publicidad que requieren ser contrarrestados como paradigma de socialización de los sexos, por ello la conveniencia de desarrollar programas en el centro educativo, que permitan el debate y análisis críticos, sobre los modelos de masculinidad y su percepción problemática. Lomas (2005), a este respecto opina:

En este contexto, el análisis del modo en que se enseña (en la familia, en el lenguaje, en el grupo de iguales, en la escuela, en los textos de la cultura de masas) a las mujeres y a los hombres a adecuarse o no a los arquetipos tradicionales de la feminidad y de la masculinidad es una tarea ineludible. (p. 275)

Po su parte, Octavio Salazar Benítez (2012), en su ensayo “Otras masculinidades posibles: hacia una humanidad diferente y diferenciada”, realiza un análisis acerca de la necesidad de educar emocional y políticamente a los niños y hombres, al margen de los atributos de debilidad propias de las mujeres e impuesta por el patriarcado, para coadyuvar al desarrollo de capacidades que acompañen la gestión individual y grupal de la identidad, la libertad y la resolución pacífica de los conflictos. Con relación al libre desarrollo de la sexualidad y la afectividad, Salazar Benítez (2012), va más allá de la discriminación por orientación sexual y propone visibilizar la prohibición, para constituir los fundamentos jurídicos en el marco de los derechos, para combatir la homofobia y la discriminación de las personas LGBTQ+. Salazar Benítez (2012:) afirma:

Al mismo tiempo, el reconocimiento de la diversidad afectiva-sexual ha de conllevar la apertura a otros modelos familiares que no se ajusten a los márgenes estrechos de la familia heterosexual, uno de los pilares del orden patriarcal. (p. 108)

En consecuencia, la coeducación propone, por una parte, desmontar los modelos tradicionales que sustentan las desigualdades y, por otra, ampliar el horizonte humanístico para la socialización entre los sexos, considerando a los hombres como parte de la solución, comenzando por el reconocimiento de las imposiciones y costes impuestos por el sistema patriarcal, cuestionándose las cargas de una masculinidad hegemónica o tradicional y, sumándose de forma activa a las reivindicaciones de las mujeres. A este respecto, Subirats (2013), sostiene:

Y esta parte del trabajo será más complicada aún. Por suerte, hay ya muchos hombres que se van dando cuenta de lo absurdo de las formas de virilidad todavía vigentes y del hecho que corresponden a sociedades del pasado y no a las necesidades actuales, y los propios hombres irán cambiando estos perfiles. Y hay que apresurarse en estos cambios, porque la masculinidad a la antigua es, en nuestras sociedades, un elemento de destrucción y muerte. (p. 89)

Para ello es imprescindible, fortalecer la formación afectiva, emocional y sexual tanto de los niños y las niñas desde la más tierna edad, promover y adaptar espacios de socialización para disfrutar de un entorno igualitario, y el respeto a la diversidad, dentro y fuera del ámbito escolar. Lomas (2005) a este respecto opina:

La idea de que la equidad entre mujeres y hombres no es sólo un objetivo ineludible de la vindicación feminista sino también un horizonte con el que los

hombres también deben comprometerse. Sin embargo, la obscena estadística de la violencia contra las mujeres refleja con claridad que ese afán y esa idea tropiezan con obstáculos tremendos. De ahí que reflexionar sobre cómo se construye la masculinidad en nuestras sociedades y sobre la pervivencia, ahora más sutil, de la masculinidad tradicional, constituye una tarea ineludible si deseamos contribuir a hacer posible una mayor igualdad entre mujeres y hombres. (p. 275)

La construcción de otro modelo de masculinidad, conlleva a una pedagogía comprometida éticamente con una educación en igualdad entre los sexos, no solamente a favor de las chicas, sino todavía más, a favor de los chicos. (Lomas 2004) manifiesta:

De ahí la conveniencia de impulsar desde el ámbito escolar, tanto una actitud crítica ante las conductas violentas y sexistas de algunos chicos como un conjunto de acciones pedagógicas orientadas a fomentar otras maneras de entender y vivir la identidad masculina. Porque los chicos también lloran. (p. 25)

Para ello es necesario dotar de herramientas con las que puedan ser conscientes, tanto unas como otros, acerca de la necesidad de replantear, el concepto de masculinidad heredado del sistema hegemónico, para contribuir a la construcción de una sociedad menos violenta, más equitativa, justa y solidaria. En este sentido, Enrique J. Díez (2019), afirma:

Así pues, uno de los retos de la educación para la igualdad en la escuela se sitúa ya no solo en la superación de los arquetipos impuestos femeninos, en lo que se ha producido algunos avances, sino también en la superación de los arquetipos y estereotipos masculinos. Algo que no está siendo abordado suficientemente en el sistema educativo. (p. 2)

El camino hacia una otra perspectiva de la masculinidad, proveniente de la educación afectiva sexual y la promoción de alternativas igualitarias, debe estar vinculadas a la ética del cuidado de las personas y a la equidad doméstica y familiar, con el fin de lograr la desaparición paulatina del estado de obligatoriedad a la que han estado sometidas generaciones de niñas y de mujeres. Díez (2019), propone:

Educar en la expresión de los sentimientos y afectos en el contexto de otras maneras de amar. Construir un escenario escolar cotidiano en el que sea posible, a través de una adecuada educación sentimental, que alumnos y alumnas construyan sus diferentes identidades sexuales y culturales, sin exclusiones y sin privilegios, sin acosos y en oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física. Deconstruir en el plano emocional la asociación de los supuestos “valores femeninos” a la debilidad y la sumisión, y los “valores masculinos” a la fuerza, el control, la dureza emocional o el uso de la violencia. (p. 1)

4. Conclusiones

Es justo reconocer los avances que la implementación de la Ley de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de 2007, han supuesto, en términos de la obediencia al reconocimiento constitucional de la igualdad, como principio básico que asigna la obligación a los poderes públicos, para que la promoción de las condiciones equitativas del individuo y de los grupos sean reales, efectivas y propias de una sociedad democrática. Pero también es indiscutible, que, aunque la Ley es un hecho jurídico, prevalece el incumplimiento de las medidas adoptadas por la misma. Por eso, aún queda un largo camino para recorrer y alcanzar la igualdad real, propugnada por el activismo de los movimientos feministas y las evidencias de los estudios de género, en torno a la lucha por los derechos de las mujeres, que, entre otras reivindicaciones, aboga por la incorporación de la perspectiva de género en todos los ámbitos de la sociedad y de manera específica, en las agendas políticas.

Por lo tanto, no cabe duda, que todavía siguen existiendo numerosos obstáculos para las mujeres, y que la igualdad camina a pasos lentos, especialmente en la educación, ámbito que debe continuar reforzando las propuestas coeducativas, para poner en marcha las directrices hacia una praxis igualitaria, la prevención y detección de las diversas formas de expresión violenta hacia las mujeres. Este proceso, sigue requiriendo el trabajo conjunto con los agentes de socialización, para que en un futuro no muy lejano, en primer lugar, se puedan evaluar los resultados de la incorporación de las medidas educativas, destinadas a la construcción de identidades sin imposiciones ni discriminaciones por razón de género. Y, en segundo lugar, se pueda hablar de la reorientación académica, encaminada a la superación de las dificultades que soportan las mujeres, tales como, la presencia en carreras u oficios altamente feminizados y escasamente notoria en el campo científico, la brecha salarial, la superación del laberinto y de los techos, la igualdad de salarios, la distribución de los cuidados y la conciliación de la vida laboral y familiar.

Igualmente resulta urgente, desmontar la herencia patriarcal coexistente en el sistema educativo, a través del Proyecto Educativo de Centro (PEC), y la formulación de estrategias de sensibilización, destinadas a la construcción de relaciones sanas y alejadas de expresiones violentas hacia las niñas y las adolescentes.

Resulta esencial, en este mismo sentido introducir la transversalidad de género en el currículo educativo, para atenuar la desigualdad entre los sexos y ampliar las expectativas de progreso en términos pedagógicos y coeducativos, pasos esenciales, para el propósito de comprender la inequidad histórica y social y, la discriminación por razón de género todavía instalada lamentablemente en el ámbito educativo. Prueba de ello, son las dificultades y falta de interés, que se ha dado a la inclusión de las mujeres

y sus aportaciones al mundo del conocimiento, necesidad que depende en gran parte de la exigencia del currículo educativo, la disponibilidad del profesorado y de la industria editorial.

Por todas las razones expuestas a lo largo del presente TFM, también es oportuno recordar la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado a todos los niveles, desde la escuela infantil hasta la universidad, para construir los soportes necesarios y fortalecer la coeducación, a través del análisis crítico en materia de género en torno a la equidad, la transmisión de valores respetuosos con la identidad y orientación de género, la educación afectiva sexual, la prevención y la detección de manifestaciones violentas, es decir, educar para preservar el derecho a la vida, el cual es trasgredido cada vez que se produce un asesinato por Violencia de Género.

En este escenario, es preciso continuar con la apuesta de la coeducación, para incorporar sus propuestas y su incursión, no solamente de forma transversal, sino que constituya la base fundamental del modelo educativo. Esta reformulación, deberá promulgar el enriquecimiento del proceso de escolaridad y orientar la construcción de relaciones que permitan revisar la identidad de género entre los sexos, instalada por el patriarcado, y que Rosa Cobo (2009), muy acertadamente, describe:

Como un corsé igualmente opresivo para hombres y mujeres que lleva implícito la falta de asimetría entre la vestimenta masculina y femenina: lo relevante es la opresión del corsé y no las características específicas de cada una de esas “vestimentas de hierro”. (p-49)

Porque, si bien es cierto que el patriarcado discrimina y oprime a las niñas y a las mujeres, también lo es, el impacto negativo para los hombres, por ello resulta urgente para entender la encrucijada que el patriarcado ha impuesto a los géneros, abordar las otras masculinidades y su papel en el desarrollo personal, emocional y colectivo de los niños y los hombres. Cobo (2009:49) afirma “Presuponer que la normatividad femenina reposa sobre un cuerpo de mujer y que la normatividad masculina se asienta sobre un cuerpo de varón es no entender que la artificial división sexual hombre-mujer es una cárcel no elegida para unos y otras”.

Por todo lo anterior, es importante abordar en los currículos escolares las directrices del Pacto de Estado contra la Violencia Doméstica y de Género, las medidas relacionadas con la incorporación de la formación transversal de género en todas las etapas educativas, la prevención de manifestaciones violentas hacia las niñas, la educación afectiva sexual, los valores de la diversidad, la tolerancia y la igualdad, en pos de la erradicación de conductas machistas y violentas.

Ahora, si bien es cierto, que ya están en marcha las medidas del Pacto, relacionadas con el refuerzo a la atención a las víctimas en los procesos judiciales, el reconocimiento

de víctima a efectos administrativos y de seguridad social, el respaldo psicológico a los y las menores y, la mejora de las pensiones de orfandad, también es real, que aún queda por exigir el cumplimiento de la formación obligatoria de juezas y jueces, en perspectiva y violencia de género, requisito que acredite a quienes aspiren a ocupar una plaza en un Juzgado o Sección especializados en Violencia de Género.

Por último, es trascendental destacar que, en medio de la globalización social, resulta importante abordar la interculturalidad presente en las aulas, así como la incorporación de la perspectiva de género a la hora de responder al fenómeno de la migración. Este hecho precisa, que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se incorpore la transversalidad de género con el fin de visibilizar a esos otros referentes femeninos, existentes en los países orígenes de la migración, pertenecientes a minorías étnicas y representados por mujeres diversas, no europeas, académicas o no, con el objeto de reconocer sus aportaciones y su papel como generadoras de saberes y contribuciones al desarrollo de sus comunidades de origen. Para alcanzar este objetivo, el Proyecto Educativo de Centro (PEC), debe fomentar la participación y el consenso de los diferentes componentes del ámbito educativo, para favorecer la cercanía de las relaciones entre las familias y el profesorado, a la hora de construir un modelo inclusivo e intercultural para el tratamiento de la diversidad, la igualdad de oportunidades y la participación democrática. Auxiliadora Sales Ciges (2016), sobre esta particular señala:

En este sentido, el modelo intercultural comparte las premisas del modelo inclusivo como superador de las limitaciones de los modelos compensadores e integradores, puesto que su concepción de la educación, la cultura y la diversidad son similares y no se centran exclusivamente en aquellos grupos a priori estigmatizados y convertidos en problemáticos, sino que abogan por una educación para todo el mundo, en igualdad, desde el principio democrático de universalidad de la educación, considerando la diversidad, en todas sus manifestaciones, como positiva y enriquecedora, en un marco social y político de lucha por la justicia.

5. Reflexión final.

Quiero compartir dos aspectos, que me acompañaron durante el desarrollo del Máster, que refuerzan mi compromiso como Agente de igualdad en el Ámbito Público y Privado y reafirman mi convicción relacionada con las premisas de la coeducación como modelo de desarrollo social, justo y humano entre mujeres y hombres. En segundo lugar, quiero destacar algunos acontecimientos que fueron noticia para los movimientos feministas, como fue el surgimiento del movimiento internacional “Yo también” en octubre de 2017, que visibilizó a las mujeres provenientes del ámbito del cine, la televisión y la política, que han sufrido el acoso y abuso sexual, mujeres que se han

atrevido a denunciar públicamente con nombre propio a sus acosadores. De esta forma, se han sentado precedentes jurídicos y responsabilidades a sus agresores y ha conferido credibilidad a las víctimas.

Igualmente, el 21 de junio de 2019, la Sala II del Tribunal Supremo sentenció a quince años las penas de prisión a los autores del caso de La Manada de los Sanfermines, sucedido en julio de 2016, considerados culpables de un delito continuado de violación, sin consentimiento de la víctima. El largo proceso del caso, movilizó a nivel nacional los movimientos, las asociaciones feministas y a la ciudadanía en general bajo el lema “Yo te creo”, frase que se hizo viral y acompañó las manifestaciones, hasta presionar y cuestionar a los tribunales españoles, a la hora de legislar en materia de acoso y violación y fallar a favor de la víctima.

Por otra parte, debo mencionar el lamentable hecho sucedido el pasado 11 de junio que convertía al municipio valenciano de Alboraya, en el triste escenario de “la víctima mortal número mil de la violencia de género”, y que servirá de constatación para los movimientos y asociaciones de mujeres en España, para continuar demandando el urgente cumplimiento de las medidas y presupuestos del Pacto de Estado aprobados hace dos años, para poner en marcha los mecanismos para la sensibilización, prevención y la detección temprana de la violencia de género. Entre estos y otros procedimientos, se exige, la ampliación del concepto de violencia de género, “a toda violencia contra una mujer, por ser mujer”, para que a las dramáticas cifras de mujeres asesinadas por sus parejas o ex parejas sentimentales, se integre el número de mujeres que también sufren acoso en el ámbito laboral y agresiones en la calle.

Por último, tengo que admitir, que junto a estos acontecimientos veo, leo y escucho no sin preocupación, la ofensiva del extremismo en contra de los logros alcanzados en términos de los derechos de las mujeres, por parte de los sectores más conservadores del ámbito político español. Y, es precisamente, en medio de este panorama de avances y retrocesos, que surge dentro de mí, el convencimiento de seguir apoyando la voz de las mujeres, que continúan reivindicando la revisión y el cumplimiento de las medidas estipuladas por la Ley de igualdad y la Ley de protección integral de la violencia de género, con el fin de no seguir contando más minutos de silencio por las mujeres, sus hijos e hijas, que a fecha de hoy, 9 de octubre de 2019, según los datos provisionales de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, deja 46 mujeres asesinadas, 3 menores asesinados y 34 huérfanos menores de 18 años.

6. Bibliografía y recursos web

- Aguilar, Consol (2015a.). "Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la universidad Jaume I". *Temas de Educación*, 21 (1), 77-96. Recuperado de
URL:<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/159004>
- Aguilar, Consol (2015c). "Violencia 0 desde 0 en la formación inicial de maestros y maestras: de Barba Azul a la LIJ", Fundación Isonomía (ed.). *Actas del seminario Internacional contra la Violencia de Género, 18-19 de noviembre de 2015*, 11-30. Recuperado de
URL:<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/160394>
- Amorós, Celia (2009). "Simone de Beauvoir: entre la vindicación y la crítica al Androcentrismo". *Investigaciones Feminista*, 9-27. En:
URL:<https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/INFE0909110009A>
- Bonal, Xavier, *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: 1997
- Bonal, Xavier (2000). "La coeducación como democratización de la enseñanza", *Aula de Innovación Educativa*, 88, 28-29. Recuperado de:
URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/132086124.pdf>
- Caro García, Carmen y Monreal Gimeno M.ª Carmen (2017). "Creencias del amor romántico y violencia de género". *Revista de Psicología*, 1, 47-56. Recuperado de:
URL:<http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEAP/article/view/917>
- Cobo Rosa, (2009). "Otro recorrido por las ciencias sociales: género y teoría crítica".
"Cuadernos de género: Políticas y acciones de género. Materiales de formación", Capítulo I, 13-32. Madrid; Universidad Complutense
- Díaz-Aguado, María José, Martínez Arias, Rosario y Martín Babarro, Javier (2013),
"La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género". Recuperado de:
URL:http://xuventude.xunta.es/uploads/docs/Observatorio/La_evolucion_de_la_adolescencia_espaola_sobre_la_igualdad_y_la_prevenicin_de_la_violencia_de_gnero.pdf
- Díez, J Enrique (2019). Deconstruir y cambiar la masculinidad hegemónica en el sistema educativo, *Revista con la O*, 64, 2-4. Recuperado de:
URL:<https://conlaa.com/deconstruir-cambiar-la-masculinidad-hegemonica-en-el-sistema-educativo/?output=pdf>
- Flecha García, Consuelo (2004). "Las mujeres en la historia de la educación" *Revista de Educación*, 6, 21-34. En:
URL:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068261>
- Flecha, García Consuelo (2014). "Desequilibrios de género en educación en la España

Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 33, 49-60. Recuperado de:

URL:<https://revistas.um.es/areas/article/view/216041>

Gaceta de Madrid. (1857). 10 de septiembre. 1710. Recuperado de:

URL:<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

García, L, Antonia (2016). “La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI?”. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2, 100-124. Recuperado de:

URL:<https://docplayer.es/78495730-La-lomce-bajo-una-mirada-de-genero-s-avances-o-retrocesos-en-el-s-xxi.html>

García Pérez, Rafael, Buzón García, Olga, Piedra de la Cuadra Joaquín, Quiñones Delgado, Carlos (2010). “La ceguera del profesorado”, II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género, 2, 315-326. Recuperado de:

URL:<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/40179>

“Entrevista a Amparo Tomé y Marina Subirats” (2013). *Revista Convives* 5, Coeducación para la Convivencia, 5 de febrero, Recuperado de:

URL https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfT3hvNU1FZIBKLVk/view

Herederó de Pedro, Carmen (2019). *Género y educación*. Madrid: Morata

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Recuperado de:

URL:<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En: URL:https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Recuperado de:

URL: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperado de:

URL:<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Recuperado de:

URL:<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

En: URL:<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

López, Navajas Ana y López, García-Molins, Ángel (2012). “El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres”, *Universitat de València Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 17, 27-40. Recuperado de: URL: <http://roderic.uv.es/handle/10550/31668>

- López, Navajas Ana (2014). "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada". *Revista de Educación*, 363, 282-308. Recuperado de:
[URL:https://sede.educacion.gob.es/publiventa/analisis-de-la-ausencia-de-las-mujeres-en-los-manuales-de-la-eso-una-genealogia-de-conocimiento-ocultada/investigacion-educativa/16223](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/analisis-de-la-ausencia-de-las-mujeres-en-los-manuales-de-la-eso-una-genealogia-de-conocimiento-ocultada/investigacion-educativa/16223)
- López Navajas, Ana (2015). "Las mujeres que nos faltan Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares", *Tesis doctoral*, 1-334. Recuperado de:
[URL: http://roderic.uv.es/handle/10550/50940](http://roderic.uv.es/handle/10550/50940)
- Lomas, Carlos (2002). "El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas". *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó. 95-108
- Lomas, Carlos (2004). *Comp. Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós
- Lomas Carlos (2005). "¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres", *Cuadernos de Trabajo Social*, V.18, 259-278. Recuperado de:
[URL:https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110259A](https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110259A)
- Lorente, Acosta Miguel (2009), *Mi marido me pega lo normal. Agresión a la mujer: realidades y mitos*. Barcelona: Blackprint
- Merino Verdugo Emma y Díaz-Aguado, M.^a José (2015). "La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de violencia de género. Adolescencia, sexismo y violencia". *Actas del seminario Internacional contra la Violencia de Género, 18-19 de noviembre de 2015*, 11-30. Recuperado de:
[URL:http://gabrielamoriana.es/wp-content/uploads/2017/02/Actas-seminario-internacional-VG-UJI.pdf](http://gabrielamoriana.es/wp-content/uploads/2017/02/Actas-seminario-internacional-VG-UJI.pdf)
- Moliner García, Odet, Aguilar Rodenos, Consol y Sales Ciges Auxiliadora (2006). "Diálogo, interculturalidad e inclusión: los diarios del estudiantado como cuadernos de bitácora", 1-11. Recuperado de:
[URL:http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/71384](http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/71384)
- Rambla, Xavier y Bonal Xavier (2001). *El cambio ideológico y la colaboración docente*. (Coord.) Amparo Tomé, Francesc Xavier Rambla. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, M. Carmen. (2014). "La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81,15-29. Recuperado de:

- URL:https://scholar.google.es/citations?user=_kceU0oAAAAJ&hl=es
- Rodríguez M. ^a, Carmen (2014). "La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78,103-114. Recuperado de:
URL:<https://aufop.blogspot.com/2014/11/la-proletarizacion-del-profesorado-en.html>
- Ruíz, R Carmen (2016). "Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes". Instituto Andaluz de la Mujer. 1-216. Recuperado de:
URL:https://www.observatoriodelainfancia.es/ficheroisoia/documentos/4879_d_VocesDatos.pdf
- Salazar, Benítez Octavio (2012), "Otras masculinidades posibles: Hacia una humanidad diferente y diferenciada". 87-112. Recuperado de:
URL:<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/298>
- Sales, Auxiliadora (2016). "Gestió de la diversitat cultural en contextos socioeducatius". *Col·lecció Sapientia* 121. Universitat Jaume I. Recuperado de:
URL:<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/164381/s121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Seminario Internacional contra la Violencia de Género. Eliminar obstáculos para alcanzar la igualdad. (2016), 18 y 19 de noviembre de 2015, Recuperado de:
URL:<http://isonomia.uji.es/11519/>
- Simón, Elena (2000). "Tiempos y espacios para la coeducación. El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar", 149, 33-51, Barcelona: Graó,
- Simón, Helena (2011). *La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Subirats, Marina y Brullet Cristina. (1998). *Rosa y el azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina. (1994). "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". *Revista Iberoamericana de Educación*, *Género y Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 6, 49-78. Recuperado de:
URL:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019459>
- Subirats, Marina (2010). "La coeducación hoy: los objetivos pendientes". *Seminario de Formación con el profesorado del Proyecto*, 1-16. Recuperado de:
URL:https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo (2013). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*, Madrid: Octaedro

- Subirats, Marina (2014). "La LOMCE: "Hacia una educación antidemocrática", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 45-57. Recuperado de:
[URL:https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5009038](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5009038)
- Subirats, Marina (2014). "Avances y retos en las políticas y en las prácticas de los géneros", *Educación especial 30 aniversario*, 5-8. Recuperado de:
[URL:https://www.raco.cat/index.php/Educacion/issue/view/21829/showToc](https://www.raco.cat/index.php/Educacion/issue/view/21829/showToc)
- Subirats, Marina (2017). *Coeducación: apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, Marina (2019). "Escuela Futura: nuevo currículo, nuevos espacios para nuevas vidas". *Coeducación poner la vida en el centro de la educación*, 4, 15-19, Barcelona: Graó
- Torres, Jurgó (1998). *El Currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata
- Tomé, Amparo. (2019). "La educación feminista contra el sexismo educativo y cultural. Coeducación poner la vida en el centro de la educación", 4, 40-43. Barcelona: Graó.
- Tusón Valls, Amparo (2016). "Lenguaje, interacción y diferencia sexual". *Revista Enunciación*, V. 21, 1, 138-151. Recuperado de:
[URL: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc](http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc)
- Valcárcel, Amelia (2009). *Feminismo en un mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Venegas, Mar y Heras, Purificación (2016). "Financiar la segregación educativa: un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género". *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 73-99. Recuperado de:
[URL:https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5686425](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5686425)
- Salazar, Benítez Octavio (2012). "Otras masculinidades posibles: Hacia una humanidad diferente y diferenciada", 126, 87-112. Recuperado de:
[URL:http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/298/281](http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/298/281)
- Valdivielso Gómez Sofía, Ayuste González Ana, Rodríguez Menéndez M.ª Carmen y Vila Merino Eduardo (2016): "Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia", *Democracia y Educación en la Formación Docente*, 116-140. Recuperado de:
[URL: https://mon.uvic.cat/greuv/files/2016/11/Llibre.-Democracia-y-educacion-copia.pdf](https://mon.uvic.cat/greuv/files/2016/11/Llibre.-Democracia-y-educacion-copia.pdf)
- Vaíllo, Rodríguez María (2016). "La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?" *Tendencias pedagógicas*, 27, 97-124. Recuperado de:
[URL: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3002/3219](https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3002/3219)