

TRABAJO FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**LA COEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA
PARA COMBATIR LOS ESTEREOTIPOS DE
GÉNERO EN LA ESCUELA**



Universidad de Valladolid

AUTORA: AROA GARCÍA SAN JOSÉ

TUTORA: SUYAPA MARTÍNEZ SCOTT

CURSO: 2020/2021

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado pretende abordar la coeducación como una alternativa para eliminar los estereotipos de género y el sexismo en Educación Primaria. El objetivo principal de nuestro trabajo es analizar la presencia del sexismo en la escuela. Para ello, hemos utilizado la metodología cualitativa mediante la realización de entrevistas y el posterior proceso de categorización de los resultados para su análisis. De este modo, llegamos a la conclusión de que, a pesar de haber podido observar cierta evolución en el comportamiento de las personas implicadas en la escuela, el sexismo sigue siendo un problema interiorizado y tratado, en muchas ocasiones, con naturalidad.

Palabras clave: Coeducación, estereotipos de género, igualdad de género, sexismo, escuela.

ABSTRACT

The present End of Grade Project intends to address coeducation as an alternative to eliminate gender stereotypes and sexism in Primary Education. The main objective of our work is to analyze the presence of sexism in schools. For this purpose, we have used the qualitative methodology by conducting interviews and the subsequent process of categorization of the results. In this way, we concluded that, despite having been able to observe a certain evolution in the behavior of the people involved in the school, sexism continues to be a problem internalized and treated, in many occasions, naturally.

Keywords: Coeducation, gender stereotype, gender equality, sexism, school.

ÍNDICE

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1. | Objetivos | 1 |
| 2. | JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO | 2 |
| 3. | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 5 |
| 3.1. | Género: Construcción de identidad..... | 5 |
| 3.2. | Desigualdad de género | 6 |
| 3.2.1. | Machismo y sexismo | 7 |
| 3.2.2. | Estereotipos de género y comportamientos de género..... | 10 |
| 3.3. | ¿Qué es la coeducación? | 11 |
| 3.4. | Legislación | 14 |
| 3.4.1. | Ley General de Educación (1970)..... | 14 |
| 3.4.2. | Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (1990).. | 15 |
| 3.4.3. | Ley Orgánica de Educación (2006)..... | 16 |
| 3.4.4. | Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)..... | 17 |
| 3.5. | Transmisión de los modelos sexistas en el ámbito educativo | 19 |
| 3.5.1. | Currículo oculto..... | 21 |
| 3.5.2. | Invisibilidad..... | 22 |
| 3.5.3. | Recursos didácticos..... | 23 |
| 3.5.4. | Espacios | 24 |
| 3.5.5. | Profesorado..... | 24 |
| 3.6. | Entorno: Familia y medios de comunicación..... | 25 |
| 4. | DISEÑO DE INVESTIGACIÓN | 27 |
| 4.1. | Método de investigación: elección y justificación..... | 27 |
| 4.2. | Diseño de investigación | 28 |
| 4.3. | Metodología..... | 29 |
| 4.3.1. | Obtención de datos | 29 |
| 4.3.2. | Análisis de datos..... | 31 |
| 4.4. | Interpretación y discusión de los resultados..... | 34 |
| 5. | DISCUSIÓN..... | 40 |
| 6. | CONCLUSIONES | 41 |

| | |
|------------------------------------|----|
| 7. LIMITACIONES EN EL ESTUDIO..... | 43 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 44 |
| 9. ANEXOS..... | 52 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--------------|----|
| Tabla 1..... | 9 |
| Tabla 2..... | 13 |
| Tabla 3..... | 29 |
| Tabla 4..... | 30 |
| Tabla 5..... | 32 |

1. INTRODUCCIÓN

Resulta alarmante la multitud de situaciones sexistas y discriminatorias que seguimos viviendo hoy en día las mujeres por razón de género. A pesar de observar una evidente evolución en el comportamiento y pensamiento de nuestra sociedad, es una realidad cómo la reproducción de comportamientos sexistas desemboca en la desigualdad de género con la que se nos ha enseñado a convivir en la actualidad.

En consecuencia, uno de los contextos en los que debemos actuar de forma directa son las escuelas, pues nos permiten estar en contacto con la sociedad del futuro. De esta forma, los profesores y las profesoras tenemos en nuestras manos la capacidad de aportar un grano de arena al castillo de la igualdad de género que toda la sociedad debe construir.

Por este motivo, el presente trabajo aborda la coeducación como herramienta para erradicar los estereotipos de género en la escuela. Para ello, comienza con la elección de los objetivos que nos han guiado para continuar ofreciendo una justificación tanto personal como legislativa y académica sobre el tema del trabajo. Continuamos con la fundamentación teórica que aborda información relacionada con la desigualdad de género y la coeducación. Posteriormente se hace referencia al diseño de investigación, en el que, dentro de la metodología cualitativa, nos hemos acercado al estudio de casos empleando seis entrevistas como herramienta de recogida de datos, lo que nos ha permitido adaptar nuestras necesidades y objetivos al estudio. Tras el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas y su categorización, seguimos con la interpretación y discusión de los resultados para finalizar con las conclusiones. Para terminar, se muestran las limitaciones encontradas en el estudio, así como las referencias bibliográficas y los anexos que hemos utilizado.

1.1. Objetivos

El objetivo principal que persigue el presente trabajo es el siguiente:

- Analizar la presencia del sexismo en la escuela

Este se concreta en los objetivos específicos que se mencionan a continuación:

- Tomar conciencia de la presencia del sexismo y sus consecuencias en nuestra sociedad y, en concreto, en la escuela.

- Conocer el comportamiento y posicionamiento de los docentes frente al sexismo y la coeducación.
- Analizar el grado de adquisición de los estereotipos de género en los niños y niñas de Educación Primaria desde el punto de vista de los docentes.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Actualmente, uno de los temas más cuestionados en nuestra sociedad es la existencia del pensamiento discriminatorio en relación al género de las personas. Este hecho ha incrementado mi interés por desarrollar un Trabajo Fin de Grado relacionado con la coeducación y los estereotipos de género que se presentan en la sociedad.

Una de las razones de la elección de este tema son las inquietudes y vivencias personales pues, en multitud de situaciones, he sido consciente de la actitud sexista con la que coexistimos. A mi parecer, es fundamental que seamos conscientes de todas estas actitudes basadas en la desigualdad de género y, en consecuencia, que puedan ser erradicadas desde edades tempranas.

Por otra parte, centrándome en el ámbito educativo, es primordial hacer referencia al comportamiento de los niños y niñas que he podido observar a lo largo de estos años de carrera. Así, otro de los argumentos a favor de trabajar este tema, radica en los patrones de conducta que el alumnado muestra durante todos los cursos de Educación Primaria. Los estereotipos de género son asumidos desde las primeras edades, por lo que es necesario hacer frente a este modelo de comportamiento a través de la transmisión de valores de equidad entre hombres y mujeres.

Así mismo, otro de los motivos de la elección de este tema es el posicionamiento que adoptan los docentes en relación a este asunto. Es corriente que en las aulas se desplacen a un segundo plano aprendizajes tan significativos como la educación en valores o la educación para la paz y la igualdad.

A pesar de ello, es crucial que los profesores tomemos conciencia de que valores como la igualdad de género no deben ser tratados de forma puntual, sino que es necesario que estén presentes en la cotidianidad del aula, consiguiendo así llevar a cabo un trabajo continuo y transversal para que los niños y niñas vayan interiorizando estos valores esenciales a lo largo de su desarrollo.

Es por esto que, a pesar de la creencia general de que en nuestra sociedad el sexismo está superado, es una misión sustancial de toda la comunidad educativa hacer visible este grave problema e intentar hacer todo lo que esté a nuestro alcance, para que esta idea no se siga propagando.

Otro de los motivos por los que he decidido llevar a cabo este trabajo, ha sido el cambio indispensable que considero que se debe dar en la sociedad. Aunque es un tema sobre el que hay multitud de argumentos confrontados, la realidad es que en nuestro día a día se siguen observando multitud de situaciones en las que las actitudes machistas son evidentes. La interiorización de los roles de género desde los primeros años de vida, los micromachismos, la desigualdad de género que existe en numerosos ámbitos de nuestras vidas, son algunas de las razones por las que creo que la coeducación es una de las vías que favorecerá al aprendizaje de toda la población.

De este modo, percibo la coeducación como un camino para conseguir un proceso de deconstrucción en nuestra sociedad, mediante el cual consigamos cuestionarnos, autoevaluarnos y ser capaces de ver más allá de los estereotipos de género. Es decir, que la escuela sea también un ambiente en el que se favorezca este proceso, que dé lugar al cambio, renovación y reconstrucción de cada uno de nosotros.

En este sentido, es fundamental realizar una justificación a nivel legislativo abordando este tema en base a las leyes educativas. Encontramos numerosas referencias relacionadas con este tema, pues el currículo actual menciona la necesidad de favorecer la promoción de medidas educativas que aseguren la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de sexo. Encontramos un ejemplo en el apartado 1 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), donde se incluye la necesidad de que los centros elaboren un plan de convivencia prestando especial atención a las acciones de prevención de violencia de género, igualdad y no discriminación. Por este motivo, es necesario que la coeducación forme parte de nuestros centros educativos, consiguiendo ser un aprendizaje básico y transversal esencial en el desarrollo integral de las personas.

Así mismo, el presente Trabajo Fin de Grado está regulado por el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece que la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado, que ha de formar parte del plan de estudios.

Mediante la elaboración del mismo se pretende demostrar el desarrollo de las competencias que se requieren para conseguir el título de grado expuesto y que se concretan en la guía del Trabajo Fin de Grado. De forma específica podemos mencionar los siguientes:

- Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio. (G.1)
- Ser capaces de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. (G.3)
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. (G.4)
- Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. (G.6)
- Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas. (E.2)
- Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad. (E.7)
- Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación. (E.9)

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A lo largo de este apartado repasaremos los conceptos fundamentales relacionados con la coeducación y el sexismo en la escuela. Para ello, comenzaremos con términos básicos necesarios para comprender el tema en cuestión, la coeducación. Seguidamente, abordaremos este concepto y su recorrido en la legislación educativa de nuestro país. Finalmente, trataremos la coeducación y el sexismo en nuestra sociedad: escuela, familia y medios de comunicación.

3.1. Género: Construcción de identidad

En la década de los años 70, el movimiento de la liberación femenina incorpora el concepto de género, a pesar de que las raíces históricas de este término se encuentran en el siglo XVII, donde se plantea la igualdad de los sexos. En este contexto, el filósofo y escritor François Poullain de La Barre afirma que las teorías de la inferioridad de la naturaleza femenina son consecuencia de la desigualdad social y política asumidas por la sociedad, la cual puede combatirse mediante la educación (Barros y García, 2017).

La educación supone uno de los pilares esenciales para la transformación de los patrones culturales de género que históricamente se han asumido en la sociedad de forma inconsciente. Es conveniente conceder a la educación un papel esencial para la superación de los problemas existentes debidos a la discriminación de género; desigual acceso al mercado laboral, disponibilidad de recursos económicos y la violencia de género entre otros. La intervención educativa resulta determinante para la transformación de las actuales conductas y los patrones de género asumidos, con el objetivo de promover una sociedad basada en la igualdad de género (Espinar-Ruiz, 2007).

Ahora bien, es imprescindible comprender la diferencia entre la terminología de sexo y género, pues ambos conceptos generan confusión y, a menudo, se tratan con imprecisión. El sexo hace referencia a las características biológicas y físicas que diferencian a los hombres y las mujeres (hormonas, genitales, cromosomas...). Sin embargo, el género se refiere a las expectativas y comportamientos que la sociedad asigna y espera de las personas dependiendo de su sexo, masculino o femenino (Colás, 2007). Es decir, el género se entiende como una construcción social que parte del sexo biológico.

Son varios los autores que han definido el género a lo largo de la historia. Una de las explicaciones clásicas viene dada por Scott (1986, p. 290), quien afirma que: “el género

es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. Por tanto, el género implica un sistema de relaciones sociales y psicológicas que atribuyen unas propiedades específicas a las características biológicas (sexo) de las personas, tratando a las mujeres, y lo femenino, de forma desfavorable en relación a los hombres y lo masculino.

El sistema patriarcal en el que nos encontramos inmersas no solo reproduce las aptitudes y funciones distintas y complementarias entre los dos sexos, sino que, también, favorece la relación jerárquica entre ambos. Esta estructuración categórica de la sociedad se observa en prácticamente todas las culturas y da lugar al androcentrismo, palabra que hace referencia a la tendencia a considerar al varón, y lo masculino, como eje central a partir del cual se tiene en cuenta lo demás. De esta forma se reflejan las consecuencias de esta estructura patriarcal a la que aludíamos, que empapa a las diferentes etnias y culturas y tiene como resultado la limitación de la condición social de las mujeres. De acuerdo con Cavana (1995, p. 29): “la perspectiva patriarcal y androcéntrica toma al varón como lo humano por excelencia y, partiendo de esta premisa, la diferencia de género es definida necesariamente como algo negativo e inferior”.

En consecuencia, la masculinidad y la feminidad son constructos sociales referidos a las características de los hombres y las mujeres respectivamente, que definen la personalidad de los seres humanos en base al sexo. La masculinidad se identifica de forma hegemónica con la fuerza, ambición, seguridad, individualismo, dominación..., mientras que la feminidad se corresponde con la sensibilidad, alegría, ternura, discreción, sumisión... Por lo tanto, la identidad de género se entiende como el resultado de un proceso que tiene lugar a lo largo de la socialización, y suele implicar la adquisición de ideas tipificadas de los géneros. Así, formando parte de la identidad personal, la identidad de género es un reflejo de la tipificación sexual y de género que afecta al autoconcepto de las personas (Jayme, 1999).

3.2. Desigualdad de género

Es un hecho el que nuestra sociedad ha avanzado respecto a la desigualdad de género, aun así, el cambio no es suficiente, pues en la mayor parte de los ámbitos de nuestras

vidas podemos observar cómo se siguen manteniendo actitudes y comportamientos en los que los derechos y los deberes de las mujeres y los hombres son distintos.

En este sentido, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) alude al tema de la igualdad de género en los dos primeros artículos. En el primero de ellos habla de que los hombres y las mujeres “nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, además, en el segundo artículo habla de que todas las personas tenemos los mismos derechos sin distinción alguna, incluido el sexo.

Por otra parte, la Constitución española (1978), en su artículo 14, defiende la igualdad ante la Ley: “sin que pueda prevalecer discriminaciones algunas por razón de nacimiento, raza, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

Teniendo en cuenta los artículos expuestos con anterioridad, la sociedad debe tomar conciencia del largo camino que todavía nos queda por recorrer, pues la desigualdad entre géneros sigue abriéndose paso en nuestro día a día a pesar de atentar contra los Derechos humanos y la Constitución española.

Para profundizar en este tema, creemos necesario ahondar en el significado de algunos conceptos, los cuales favorecerán la comprensión de la situación actual en todas las dimensiones de nuestra vida y, específicamente, en el ámbito educativo.

3.2.1. Machismo y sexismo

En la actualidad podemos encontrar multitud de comportamientos y actitudes que nos ayudarán a darnos cuenta de la desigualdad de género que existe en nuestra sociedad. Por ello, es fundamental comprender qué son el machismo y el sexismo, con el objetivo de entender mejor aquello que se pretende conseguir mediante el presente trabajo.

De acuerdo con Pérez (2016, p. 9) el machismo es:

[...] un conjunto de costumbres, actitudes y creencias que expresan y defienden que el hombre es la figura más importante –dueño del poder y representante del ser humano-, mientras a la mujer se le asigna características de inferioridad, dependencia, en definitiva, un ser inconcluso.

Es decir, el machismo es un modo de discriminación, cuyas consecuencias suponen la sanción social y la sumisión del género femenino frente al masculino. Esta realidad que impregna nuestra sociedad afecta tanto al ámbito laboral, como al social, al educativo...

Ahora bien, es primordial aclarar que este concepto no es un concepto opuesto a feminismo, pues esta palabra hace referencia a la igualdad de derechos y deberes entre ambos sexos. De hecho, el antónimo del término machismo sería hembrismo, pero este neologismo no se encuentra recogido por la RAE.

En este sentido, resulta interesante abordar el concepto de sexismo que, como menciona Subirats (1994, p. 57):

se utiliza en las ciencias sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo [...]. El sexismo comporta consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos [...]. Ahora bien, las consecuencias negativas que el sexismo comporta para todos los individuos, se doblan para las mujeres, porque –en una sociedad como la actual, en la que el género femenino está devaluado- las sitúa en una posición de inferioridad y de dependencia.

En relación al sexismo, algunos autores como Glick y Fiske (1996) realizan una distinción dentro del mismo concepto. De este modo hacen referencia al sexismo hostil y al sexismo benevolente o sutil. El primero de estos se refiere a las situaciones con connotación negativa para la mujer, las cuales son sencillas de observar. Se cree que el hombre es superior a la mujer, pues el género femenino no tiene la capacidad de ser exitoso en los diferentes ámbitos profesionales, sociales o políticos. A su vez, se trata a la mujer como un sujeto manipulador, ya que se beneficia de su atractivo en contra del género masculino. Por otra parte, el sexismo benevolente es más difícil de detectar, pues se refiere a situaciones en las que las desigualdades están muy asumidas por la sociedad. Este sexismo se puede observar en la idea de que las mujeres necesitan la protección del hombre, o en la sensación de que la mujer es imprescindible para suplir las necesidades sexuales del género masculino y para el cuidado de los hijos e hijas.

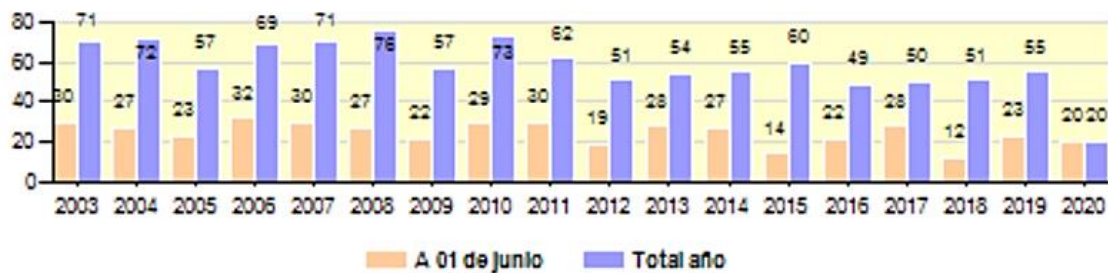
Por tanto, si analizamos ambos términos (machismo y sexismo), nos daremos cuenta de que el machismo es una forma de actuar con prepotencia respecto al género femenino. Sin embargo, el sexismo no se observa de forma tan clara, pues es el comportamiento,

tanto individual como colectivo, que discrimina a uno de los dos géneros debido a su biología, asumiendo la sumisión de las mujeres frente a los hombres.

A pesar de ser cierto que cada vez se combate más estos problemas, actualmente es un hecho que se siguen manteniendo conductas sexistas tales como la brecha de género en las tasas de empleo que, en 2019, se situó en 11,5 puntos lo que: “influyó de manera notable en mayor tasa de empleo de los hombres en relación al aumento de la tasa de empleo de las mujeres en este periodo” (INE, 2020, parr.16). El caso más extremo de estas conductas sexistas lo observamos en el número de víctimas de violencia de género que, en 2019 ascendió a 532.959 mujeres (Ministerio del Interior, 2020) o las 1053 mujeres que perdieron la vida desde el año 2003 hasta la actualidad tal y como se puede comprobar en la tabla 1 (Ministerio de Igualdad, 2020):

Tabla 1

Evolución del número de mujeres de víctimas mortales por violencia de género en España. Años 2003-2020



Fuente: Gobierno de España. Ministerio de Igualdad. (2020).

Teniendo en cuenta los datos expuestos, creemos que es imprescindible actuar desde el ámbito educativo para paliar, en lo posible, esta situación.

La educación supone uno de los caminos más efectivos para lograr la extinción del sexismo en nuestra sociedad. La Directora Ejecutiva de la ONU dio un mensaje con motivo de la celebración del Día Internacional de la Niña, con el que nos mostramos totalmente de acuerdo en el que exponía que: “la educación pública universal de calidad que toma en cuenta cuestiones de género es clave para proporcionar una base firme para la democracia, el empoderamiento de las mujeres y el principio de igualdad” (Mlambo-Ngcuka, 2013).

3.2.2. Estereotipos de género y comportamientos de género

Mediante la educación informal y el currículum oculto, las personas somos educadas desde el nacimiento de forma inconsciente. Así, quedan en nuestras mentes fijados determinados valores característicos de nuestra cultura que determinarán tanto nuestra forma de pensar, como nuestro comportamiento. Se generan en el contexto de la familia y se van consolidando en otros ámbitos como la escuela o la relación con los iguales.

Esta realidad, hace referencia a lo que conocemos como estereotipos de género, cuya consecuencia final es la desigualdad entre hombres y mujeres que afecta a diferentes dimensiones de nuestro día a día. Uno de los primeros autores en escribir sobre este concepto fue Walter Lippman (citado en Graña, 2006), quien la define como “una analogía a aquellos conceptos o imágenes en nuestra cabeza que se resisten al cambio” (1992, p. 5). De acuerdo con él, los estereotipos quedan arraigados en el subconsciente desde los primeros momentos de nuestras vidas. Es por ello que el cambio en nuestra mentalidad y comportamiento es aún más complejo, ya que su construcción ha sido un proceso prolongado y reiterado en el tiempo.

Así mismo, numerosos autores y autoras han dado significados más consistentes a este concepto. Para Mosconi (1998) los estereotipos “obedecen a las leyes que caracterizan el estatus desigualitario, dependen estrechamente de las relaciones sociales entre los sexos, que son relaciones desiguales, y son una bicategorización valorizante para la categoría ‘superior’ y desvalorizante para la categoría ‘inferior’” (p.59). Refiriéndose al género masculino como la categoría superior y al género femenino como la inferior, pretende explicar cómo a través de los estereotipos se establece una jerarquización social mediante la cual se infravalora el poder y todo lo referente a las mujeres. Se entiende entonces como un conjunto de creencias negativas que se comparten en relación a otro grupo o categoría social que, en este caso, alude al género femenino.

Abordando este término resulta interesante conocer cómo algunas personas comparten la idea de que, la conceptualización de los estereotipos de género puede hacerse a dos niveles: por un lado, los estereotipos de papeles de género designan creencias sólidamente compartidas sobre las actividades apropiadas a hombres y mujeres. Por otro lado, los estereotipos de características de género determinan rasgos psicológicos que diferencialmente se atribuyen a ambos géneros (Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta y Folque, 1999). Este término comprende la imagen generalizada y socialmente valorizada

sobre lo que ambos géneros deben “ser” (características de género) y “hacer” (papeles de género) (Neto et. al. 1999).

Por tanto, se trata de dos conceptos que no se pueden separar, los estereotipos que representan las características y los que aluden a los papeles de género están íntimamente relacionados, dando sentido completo al concepto de estereotipo de género. Las características de género son la base para comprender las particularidades psicológicas de los sujetos (por ejemplo: los hombres son más seguros y aventureros) y los papeles de género, otorgan una funcionalidad al género en base a sus características (por ejemplo: los trabajos de cuidados los realizan las mujeres, ya que son más sensibles y empáticas).

Partiendo de los estereotipos de género, que los sujetos van asumiendo a lo largo de su desarrollo, se van formando unos patrones de comportamiento para actuar en el día a día. Estos modelos mediante los que nos comportamos “son la parte visible y observable de un fenómeno que el sentido-común designa como diferencias entre sexos, pero por detrás de esta evidencia observable se esconde la determinación de una ideología que es compartida por ambos sexos” (Amâncio, 1994, p. 1779).

De este modo, los estereotipos de género van a marcar nuestra forma de actuar y pensar durante toda nuestra vida pues, al asumirlos desde edades tan tempranas de forma inconsciente, son uno de los estímulos que contribuyen a la construcción de nuestra personalidad. Por ello se vuelve tan importante otorgar un papel fundamental al desarrollo del pensamiento crítico de las personas, pues es uno de los caminos para desarraigar este comportamiento estereotipado de nuestros hábitos.

En relación a este hecho, entra en juego la escuela coeducativa, pues uno de los mayores objetivos que persigue es la eliminación de los estereotipos de género, mediante la superación de la discriminación entre ambos y la supresión de la jerarquización social entre hombres y mujeres (Heredero de Pedro, 2019).

3.3. ¿Qué es la coeducación?

Si volvemos la vista atrás, estaremos de acuerdo en que la educación es uno de los factores protagonistas en la formación y desarrollo de la sociedad. Durante años hemos podido observar cómo, a través de la educación que se imparte en las escuelas, los niños y niñas,

han ido construyendo su forma de pensar y comportarse en una de las etapas más influenciadas de su desarrollo.

Es por ello que una de las vías para erradicar los problemas relacionados con el machismo, sexismo, estereotipos de género y todas sus consecuencias, reside en los centros educativos. Con ello nos referimos a la preocupación que existe en la actualidad acerca de la discriminación y desigualdad de género, que cala en multitud de dimensiones de nuestro día a día (ámbito laboral, educativo, medios de comunicación...).

En este sentido, es fundamental conocer y comprender el término coeducación, pues es una vía para lograr la igualdad de género desde las aulas. Multitud de autores han delimitado este concepto a lo largo de los años, por lo que resulta interesante conocer e interpretar alguna de estas definiciones. La Real Academia Española lo define como “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Si profundizamos en esta definición, podemos observar cómo se incide más en la escuela mixta que en la escuela coeducativa, por lo que la idea que genera es confusa e, incluso, puede llegar a ser errónea. De acuerdo con Sánchez e Iglesias, la coeducación se refiere al:

Acto educativo intencional que pretende o tiene como objetivo erradicar la educación sexista que hasta el momento se ha llevado a término, a la vez que pretende la eliminación de las desigualdades de género y la eliminación de las jerarquías de género que se establecen con la relación con la diferente valoración de la significación de masculino y femenino. (2008, p. 15)

Por tanto, se puede observar cómo la coeducación tiene un significado más profundo, pues pretende conseguir que se suprima la disimulada discriminación sexual que sigue existiendo en el actual sistema educativo. Busca suprimir las barreras que impiden la igualdad de oportunidades, mediante la transformación de la construcción social generada a lo largo de los años, que ha reproducido la desigualdad de género y la sumisión de las mujeres (Morales, 2007).

Es decir, llevar a cabo una verdadera coeducación implica según Cerviño y Hernández (2009, p. 27):

- Ofrecer las mismas oportunidades y derechos a ambos géneros.
- Valorar y reconocer las necesidades, deseos y aportaciones de las mujeres.

- Ayudar a las alumnas y alumnos a que saquen a la luz su propia singularidad.
- Facilitar que las alumnas y los alumnos den un sentido libre y no estereotipado al sexo que tienen.
- Prestar atención a la realidad de ambos géneros que también está en continuo cambio.
- Potenciar relaciones basadas en el intercambio y reconocimiento mutuo entre alumnas, entre alumnos y entre alumnas y alumnos.

En consecuencia, la escuela coeducativa trabaja para eliminar los mecanismos discriminatorios, cuestionando los modelos de sociedad patriarcal, transformando la jerarquización entre el género masculino y el femenino y construyendo una sociedad que se rija por la igualdad de derechos y oportunidades entre los hombres y las mujeres. Como muestra la Tabla 2, la escuela coeducativa mantiene diferencias significativas con la escuela mixta y la escuela segregada, protagonistas de nuestro sistema educativo durante muchos años.

Tabla 2

Características de los modelos de escuela en relación a la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres

| Sistema educativo | Valores | Normas | Legitimación | Conocimiento empírico |
|--------------------------|---|---|---|---|
| Escuela segregada | Educación para el rol sexual. Asignación de géneros. Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público y privado. | Separación física de los procesos educativos. | Creencia en la superioridad masculina. | Fundamentos de tipo moral, por lo que su análisis empírico no resulta relevante. |
| Escuela mixta | Educación igual para niños y niñas como ciudadanos/as de una sociedad democrática. | Acento en el individualismo sin distinción por género. Igualdad en el acceso a los recursos. | Meritocracia. Premio en función de los méritos y rendimientos individuales dirigidos a ser valorados desde la productividad. | Eficacia para el individuo y para la convivencia social, existen estrategias alternativas y se rechaza la escuela separada de la socialización. |

| | | | | |
|----------------------------|---|--|--|--|
| Escuela coeducativa | Educación dirigida a la eliminación de los estereotipos por razón de sexo eliminando situaciones de desigualdad y jerarquías culturales sexistas. | Atención específica a las necesidades de cada grupo (currículo, interacción con el profesorado, controles de género en todos los ámbitos del sistema escolar, etc.). | La escuela no debe ser una institución reproductora de desigualdades, y debe ser una institución de reconocimiento de la diferencia. | Basado en la sociología de la educación a través del conocimiento de las especificidades de ambos grupos sexuales y de las distintas expresiones de sexismo. |
|----------------------------|---|--|--|--|

Fuente: Bonal y González (1999).

Son muchos los logros que se han alcanzado durante el paso de los años respecto a la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo, ahora bien, la realidad de nuestros días muestra como este avance no es suficiente. Por este motivo, resulta necesario realizar una revisión histórica de la legislación educativa española.

3.4. Legislación

En el marco legal de las Naciones Unidas, la Unión Europea, la Constitución de 1978 y las Comunidades Autónomas, se presenta como un derecho esencial la igualdad entre mujeres y hombres.

A pesar de la evolución experimentada por nuestra sociedad, todavía se observan conductas que denotan que no se ha conseguido la igualdad real y efectiva entre ambos géneros. Aunque desde el sistema educativo se ha intentado abordar este problema mediante la evolución legislativa, desafortunadamente seguimos conviviendo con la discriminación sexista que se refleja en la sociedad.

En este sentido, es fundamental analizar e interpretar cómo se aborda la igualdad entre mujeres y hombres mediante un breve recorrido histórico a través de la legislación del sistema educativo español.

3.4.1. Ley General de Educación (LGE,1970)

La Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa se elabora en base al clasismo, por lo que se sostiene en torno al populismo en

su base y al elitismo en los segmentos medio y superior (Puelles, 2008). Con esta ley se pretende lograr la democratización de la educación.

La LGE defiende la educación obligatoria sin discriminación de ningún tipo, dando importancia a la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres mediante la escolarización mixta. Todo ello se materializa en la implantación de la escuela mixta ya que afirma que con ella “se propone acabar con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los niveles de enseñanza” (p. 12526).

Mediante esta afirmación, se da a entender que uno de los objetivos que defiende esta ley es el logro de la igualdad de derechos y oportunidades entre las mujeres y los hombres. Ahora bien, si analizamos los artículos aprobados, se puede observar cómo se sigue favoreciendo la discriminación sexista. En el artículo 2.3. se menciona que “el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento personal”. Esta afirmación hace referencia al derecho de acceder a la escuela, pero no se tiene en cuenta la igualdad de ambos géneros para alcanzar los mismos logros (Pérez, 2018).

En este sentido, aunque ambos géneros compartiesen el mismo espacio, esta ley educativa no garantizaba una educación en igualdad, pues se establecieron enseñanzas diferenciadas por sexo, reafirmando las diferencias basadas en la capacidad y función de las mujeres y los hombres para los estudios y la vida laboral.

3.4.2. Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

Esta ley supone un cambio significativo en el sistema educativo de nuestro país, pues reconoce desde el principio del Preámbulo la igualdad de derechos a recibir una educación plena tanto a hombres como mujeres (Malmagro, 2019).

Es destacable cómo la LOGSE incide en la importancia de erradicar las desigualdades históricas que se han ido manteniendo en la sociedad, mostrando una evolución esencial respecto a las anteriores leyes:

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un

origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. (p. 28927)

Así mismo, se puede observar un cambio sustancial en el artículo 2, donde se mencionan los principios educativos determinando la igualdad de derechos entre los sexos y, por consiguiente, el rechazo a todo tipo de discriminación.

Por tanto, aunque sean pequeños cambios, se puede observar cómo la evolución histórica de la legislación educativa española se va transformando, favoreciendo la transmisión de valores para eliminar cualquier tipo de discriminación por razón de género.

3.4.3. Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

En la LOE se constata un carácter más igualitarista que en las anteriores, orientado al logro de la igualdad entre ambos géneros mediante la educación. Según Puelles (2016), esta ley consigue corregir los errores que se cometieron al aplicar la LOGSE, planteándose un objetivo de igualdad democrático y social.

En el Preámbulo de la misma se indica que uno de los objetivos que debe perseguir la educación es la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, “sin distinción de ninguna clase, [...] con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales” (LOE, 2006).

Por otro lado, en esta ley aumentan las alusiones respecto a la coeducación. En los dos primeros artículos se hace referencia a los derechos y libertades fundamentales “en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres”. Así mismo, en los artículos 126 y 127 se expone la necesidad de crear medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro en relación a la igualdad de género.

En esta línea, es llamativa la referencia que se hace en el artículo 102 a la formación del profesorado, la cual “deberá 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” (LOE, 2006).

Además, en la LOE se introduce una nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, materia obligatoria enfocada a nuevos contenidos relacionados con la adquisición de valores basados en la no discriminación.

De este modo, se puede observar como esta ley apuesta por un currículo más igualitario que las anteriores, fomentando los derechos y libertades de las mujeres en el ámbito educativo.

3.4.4. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)

Esta ley se aprueba en base a la LOE, por lo que supone una reestructuración de la anterior ley educativa. En relación a la coeducación, la LOMCE modifica dos artículos de la anterior ley (art. 40 y 68), favoreciendo la promoción de medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de sexo. A su vez, reforma el apartado 1, incluyendo la necesidad de que los centros elaboren un plan de convivencia prestando especial atención a las acciones de prevención de violencia de género, igualdad y no discriminación.

Por otra parte, es llamativa la sustitución de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (materia obligatoria para todo el alumnado), por dos nuevas asignaturas: Valores Sociales y Cívicos dirigida a la etapa de Educación Primaria, y Valores Éticos, para Secundaria. Ambas destinadas al alumnado que no opte por la asignatura de religión, por lo que no todos los estudiantes reciben los valores que estas asignaturas transmiten.

Como consecuencia de este cambio se produce un retroceso de los derechos de las mujeres, pues se omiten contenidos sociales relacionados con el género que se imparten en estas asignaturas. En este contexto, García (2016) expone que es destacable:

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)

Partiendo de la legislación educativa, es fundamental tener en cuenta otras normativas de igualdad que rigen nuestra sociedad, pues el desarrollo de éstas resulta imprescindible para que la efectividad equitativa consiga llegar a todos los niveles y ámbitos. Las siguientes leyes ayudan a favorecer al progreso en cuanto igualdad y no discriminación

por razón de género, pues plantean el principio de igualdad como máximo fin mediante el respeto de los derechos y libertades entre mujeres y hombres.

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género
- Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres del 23 de marzo de 2007 (LOI)

Ambas leyes recogen reivindicaciones acerca de lo deseado para potenciar la coeducación a través del conocimiento y la experiencia. Es esencial que se incida en la integración del principio de igualdad en la formación del profesorado y del alumnado, prestando atención a la cuestión de los géneros en todo el sistema educativo (Subirats, 2010). Así mismo, a través de estas leyes se pretende incidir en el ámbito educativo con ayuda de mecanismos de prevención y de la consolidación de un modelo de estructuración social más equitativo para todos los seres humanos.

Tras analizar la transformación legislativa, en base a la igualdad de género en el ámbito educativo, debemos concluir que el sistema educativo tiene el deber de adaptarse a los cambios de las nuevas necesidades de la sociedad. Por lo que, en la actualidad, uno de los mayores objetivos que se deben perseguir desde las escuelas es el desarrollo integral de las personas, superando todo tipo de discriminaciones y favoreciendo la adquisición de valores que se sustenten en base a la igualdad entre hombres y mujeres.

Como respuesta a esta necesidad imperante, desde la educación se debe contribuir a superar las conductas sexistas reproducidas a través de generaciones y asumir que, entre los grandes objetivos que debe lograr la ciudadanía del siglo XXI se encuentra, sin duda, la igualdad de género. La institución escolar es fundamental para promover una educación democrática e inclusiva, que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los sujetos de la comunidad educativa (Arnáiz, 2012).

Por tanto, las leyes educativas deben enfrentarse al significativo reto de hacer desaparecer la reproducción de comportamientos y actitudes sexistas que forman parte de nuestro día a día. Este modelo pedagógico, el cual se apoya en la teoría feminista, reconoce que la escuela actúa como un agente trasmisor de los estereotipos sexistas. Por ello, las acciones educativas de este modelo están orientadas a revocar las desigualdades mediante la identificación y deconstrucción de los estos estereotipos (García, 2009).

De este modo, todos los sujetos que forman parte de la comunidad educativa tienen una importante labor en el sistema educativo y en la transmisión de estos valores, especialmente los docentes. Aunque en la mayor parte de ocasiones sea de forma inconsciente, somos agentes emisores de comportamientos, actitudes y valores que el alumnado adquiere mediante los temas transversales y el currículo oculto.

Como consecuencia de este grave problema que afecta a toda la sociedad, la coeducación ha llegado para quedarse, con el objetivo de conseguir que no únicamente se favorezca la igualdad de oportunidades educativas entre hombres y mujeres, sino que también fomente el cambio de modelo sobre el que promover un nuevo concepto de persona y un sistema de valores con una perspectiva no androcéntrica (Alario y García, 1997).

3.5. Transmisión de los modelos sexistas en el ámbito educativo

Las instituciones educativas suponen uno de los agentes educativos más significativos en nuestra sociedad. Los centros educativos reflejan los valores e ideas que caracterizan a la sociedad, por lo que es esencial ser conscientes de que mediante la educación se transmiten comportamientos que derivarán en la reproducción de los modelos sexistas de nuestra cultura.

A pesar de que el género ya ha sido adquirido, en parte antes de entrar a la escuela, esta puede afrontarlo de dos modos determinantes. Por una parte, reforzando, favoreciendo y reproduciendo los estereotipos de género (Graña, 2008) y, por otra parte, fomentando la modificación de estos patrones de comportamiento y colaborando con su deconstrucción, es decir, cambiar, renovarse y reconstruirse (Subirats y Bullet, 1999).

Ahora bien, uno de los principales problemas que se observan en las escuelas es la propagación de la educación estereotipada en función del género de forma inconsciente pues, muchas veces, al percibirse como naturales, los docentes y estudiantes los asumen y reproducen de forma involuntaria y automática. De este modo, se priva a las niñas y niños de ser educados en valores indispensables para su desarrollo integral como personas. Desde un punto de vista coeducativo, “es un objetivo básico desenmascarar y neutralizar estos estereotipos, adoptando metodologías educativas que desarrollen todas las potencialidades de las personas, partiendo de su diferente biología, pero evitando que esta se convierta en un motivo de jerarquización” (Pérez y Gargallo, 2008, p. 2).

En consecuencia, la acción educativa es sustancial para comenzar con la deconstrucción de la sociedad. Así, Subirats (2007), propone diez ideas para eliminar esta cultura androcéntrica a través de la coeducación en las aulas del siglo XXI:

1. La necesidad de que todos los niños y niñas vayan a la escuela.
2. Defender las escuelas en las que los niños y las niñas compartan los mismos espacios, tratando así de terminar con las escuelas segregadas.
3. Promover el acceso de las niñas, en igualdad de condiciones, a todas las formas de cultura, conocimientos, actividades, recursos, juegos, deportes, etc. a los que tienen acceso los niños.
4. Analizar los elementos de poder y autoridad, de uso del lenguaje, de uso de los espacios y los tiempos, los libros de texto, el currículo oculto, las formas del deporte, etc.
5. Llevar a cabo un plan de trabajo para modificar las pautas sexistas.
6. Reformar la distribución de poder en los centros, siendo partidarios entre hombres y mujeres.
7. Rescatar, introducir e integrar sistemáticamente la figura de mujeres relevantes en nuestra historia, cultura y sociedad.
8. Rescatar e introducir sistemáticamente elementos característicos de las tareas de género, eliminando los estereotipos de género.
9. Enseñar a las niñas a participar con eficacia en los juegos y deportes típicamente masculinos, al mismo tiempo enseñar a los niños a jugar y participar en los juegos de las niñas, valorando los aspectos positivos y educativos que estos contienen, así como los elementos de diversión.
10. Reconsiderar toda la cultura escolar a la luz de valores tradicionalmente femeninos (cooperación, apoyo, cuidados...).

No obstante, para lograr todas estas medidas que propone la autora, es esencial analizar y modificar los mecanismos que favorecen la transmisión de los valores sexistas en las aulas. De este modo, se tomará conciencia de la realidad y gravedad del problema y, será entonces, cuando las medidas tengan resultados determinantes para la educación y el futuro de nuestra sociedad.

3.5.1. Currículo oculto

Más allá de la educación que se da en las aulas en base a la legislación, existe el currículo oculto. Este funciona de forma implícita mediante los contenidos curriculares, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No parte de la planificación docente, sino que es el resultado de las dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Torres, 1991). Es decir, consiste en aprendizajes, actitudes y conocimientos de carácter invisible que también actúan de manera eficaz en el proceso educativo de los estudiantes y los docentes.

Por tanto, en los centros educativos, los niños y niñas adquieren multitud de ideas que les sirven para la construcción de sus identidades, las cuales parten de los valores de la sociedad. De acuerdo con Carrillo (2009), algunos autores afirman que los efectos más significativos de la escolarización no son los relacionados con el aprendizaje de contenidos académicos, sino que son aquellos considerados como secundarios los que realmente determinan los modos de sentir, pensar y actuar del alumnado, siendo más duraderos y consistentes en la construcción de su personalidad.

En este sentido, es necesario abordar en los centros educativos el currículo oculto de género, entendido este como una serie de “códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, en fin, de recursos textuales y simbólicos y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible” (Maceira, 2005, p. 196).

De esta manera se propagan en la escuela, de forma inconsciente e imperceptible, ideas que favorecen la discriminación entre géneros, adquiriendo así, en uno de los ámbitos más significativos de nuestra sociedad, los modelos sexistas que se reflejan en los demás ámbitos (político, social, económico...) de nuestro día a día. Por ejemplo, ideas que refuerzan y aceptan los roles de género, las distintas formas de desarrollo escolar y laboral para hombres y mujeres, favorecer cierto tipo de relaciones sociales. Todo ello supondrá un trato, expectativas, oportunidades y condiciones de desarrollo diferenciados para ambos géneros (Maceira 2005).

Por este motivo es importante que, mediante el análisis crítico y constructivo, se empiece a tomar conciencia de que la práctica educativa reproduce estructuras y roles estereotipados, reforzando de forma inconsciente la desigualdad de oportunidades entre ambos géneros. Es primordial que se actúe de forma directa sobre esta problemática con

el objetivo de eliminar esta jerarquización e intentar alcanzar una escuela democrática que favorezca el principio de igualdad.

3.5.2. Invisibilidad

El androcentrismo que ha caracterizado nuestra sociedad a lo largo de la historia, también se ve reflejado en nuestras aulas mediante los contenidos que se imparten. En consecuencia, la figura femenina queda, en la mayor parte de los casos, en un segundo plano, otorgando protagonismo único a los personajes históricos masculinos.

Tanto los hombres como las mujeres han construido las trayectorias que nos han traído hasta la actualidad. Sin embargo, los logros realizados por mujeres no son tan recordados, estudiados, ni transferidos a las siguientes generaciones como los de los hombres. Este hecho se debe, principalmente, a que son realizado por un personaje femenino, por lo que se consideran irrelevantes en una sociedad androcéntrica.

Si se observan los contenidos que se imparten en los centros educativos, se pueden observar claras muestras de esta realidad. En la mayoría de las materias los ejemplos que salen a la luz sobre personajes reconocidos históricamente son hombres, aunque hay excepciones, en general se trata a las mujeres de forma inexistente. De acuerdo con la afirmación de Subirats (1994), históricamente la ciencia está explicada mayormente por hombres y, tradicionalmente, las mujeres han sido excluidas del reconocimiento de los aportes culturales y científicos o han sido infravalorados sus trabajos. Así mismo, esta discriminación a la figura femenina se observa en el ámbito científico, político o literario, donde uno de los últimos estudios realizados sobre la presencia de la mujer en los textos educativos concluye que, la presencia de autoras llega únicamente al 12% (López-Navajas, 2014). Por no hablar de pintoras, compositoras o inventoras, prácticamente ausentes de lo que se está enseñando a las nuevas generaciones como digno de conocer (Subirats, 2016).

Por este motivo, es de vital importancia que el sistema educativo haga uso de su poder de influencia e introduzca en las aulas, como algo corriente, personajes femeninos relevantes en el pasado y el presente, pues se dará la posibilidad de conocer modelos que sirvan para minimizar las consecuencias de la cultura androcéntrica y visibilizar y empoderar a las mujeres.

3.5.3. Recursos didácticos

Resulta interesante analizar la transmisión de los roles y estereotipos de género de las herramientas didácticas que se emplean en el aula. En estas, el sexismo se presenta de forma explícita e implícita. El sexismo explícito se observa cuando se hace referencia prioritaria a uno de los sexos, de forma que el otro queda invisibilizado. Se puede observar mediante la presencia desequilibrada de uno de los dos sexos o porque a través del lenguaje uno queda más representado que el otro. Por otra parte, el sexismo implícito se presenta mediante visiones estereotipadas de los dos sexos, por lo que se transmiten modelos que condicionan la identidad personal y social (Gargallo y Pérez, 2008).

A través del material didáctico (libros de texto, cuentos, vídeos...) se muestra a los estudiantes modelos estereotipados que de forma inconsciente asumen, adquieren y reproducen durante su desarrollo. En este sentido, uno de los principales objetivos que la educación debe conseguir es erradicar esta discriminación normalizada en las aulas, pues acostumbra a considerar características estereotipadas y diferenciadas como socialmente válidas.

Tras realizar un análisis del sexismo en los recursos didácticos utilizados en Educación Primaria, Gargallo y Pérez (2008) concluyen que algunos aspectos a destacar son los siguientes:

- Desproporción entre el número de personajes masculinos y femeninos a favor de los primeros.
- Tendencia a identificar el ámbito doméstico con lo femenino.
- Las mujeres tienden a aparecer en situaciones bastantes estereotipadas, con actitud de dependencia respecto a los personajes masculinos.
- Los personajes femeninos no cuentan con el espacio amplio de intereses y realizaciones que los hombres tienen.
- En relación al mundo laboral, las mujeres llevan a cabo trabajos en sectores tradicionalmente feminizados (comercio, enseñanza, sanidad, cuidados, etc.).
- Es frecuente que se identifique a los chicos con la competitividad, agresividad e iniciativa, omitiendo valores afectivos que quedan en exclusiva para las chicas.
- En muchas historias, la belleza y los buenos modales de las chicas se presentan como el bagaje más importante para sus vidas, y como las mejores “armas” de que disponen para solucionar su futuro y mejorar su condición social.

3.5.4. Espacios

Abordando la transmisión de los modelos sexistas en el ámbito educativo es significativo analizar el uso de los espacios de los centros educativos. Tanto en el aula como en el patio de la escuela se observa una jerarquización que reproduce los estereotipos de género asumidos por los niños y niñas. En la gestión de los espacios se observa el comportamiento estereotipado de niños y niñas de forma clara. Los alumnos tienden a luchar por este y ocupar mayor espacio, mientras las alumnas ceden, pasan desapercibidas y se muestran pasivas.

Específicamente en el aula, Subirats y Tomé (2010), exponen algunos de los rasgos más significativos respecto a los modelos sexistas que se observan:

1. Los niños ocupan mayor parte del espacio en la mesa de trabajo, mientras que las niñas les ceden el suyo.
2. En relación al espacio sonoro que se genera en el aula, los niños tienden a generar bullicio, mientras que las niñas susurran.

El patio de recreo resulta un buen lugar para detectar la presencia del sexismo. Según Garirín (2007), el 90% del espacio del patio se utiliza por los niños, relacionado con el aprendizaje del liderazgo de grupo. Por otro lado, las niñas ocupan espacios secundarios, alejadas del patio central. Este reparto desigual del espacio se debe a la neutralización de las relaciones de poder que han experimentado a lo largo de su desarrollo y, por tanto, se reproduce con naturalidad (Sainz, 2012).

3.5.5. Profesorado

En el ámbito educativo el sexismo también se observa en las jerarquías visibles que se establecen en este, es decir, la distribución de los cargos directivos entre hombres y mujeres, la realización de pequeñas tareas cotidianas, la toma de decisiones, etc. (Subirats, 2016). De este modo, en la ocupación de cargos del ámbito profesional se reflejan los modelos estereotipados que se observan en la sociedad. Se asume con naturalidad que las posiciones de poder más importantes sean ocupadas por los hombres, adoptando las mujeres los papeles secundarios.

Por otra parte, en relación al profesorado, es significativo destacar cómo este también colabora de forma inconsciente en la transmisión del sexismo. Las actitudes implícitas,

los gestos y el lenguaje, actúan y afectan sin darnos cuenta en tanto que nos convertimos en sus emisores y receptores. Así, se contribuye a perpetuar y reforzar la distinción entre roles (Sainz, 2012). De acuerdo con Subirats (1999), la necesidad de que ambos géneros reciban un trato igualitario no supone uniformidad, pues en las instituciones educativas se encuentran personas que han recibido educaciones diferentes. Los docentes, además de ser capaces de desarrollar habilidades para trabajar en el aula actividades no sexistas, deben concienciarse sobre cómo influyen sus actitudes.

A pesar de que la responsabilidad de efectuar un cambio en el sistema educativo no es únicamente trabajo de las instituciones y los docentes, no se puede negar el deber social que tienen los profesores y las personas relacionadas con el ámbito educativo (Castillo y Gamboa, 2016). Cuando los docentes estén formados y concienciados sobre la coeducación, será posible transmitir valores que favorezcan la igualdad de oportunidades entre los hombres y las mujeres. Mediante la concienciación de toda la comunidad educativa acerca de la influencia de la cultura androcéntrica en el contexto académico, las iniciativas tendrán efecto y será posible lograr una verdadera transformación.

3.6. Entorno: Familia y medios de comunicación

La responsabilidad moral de la socialización no se puede atribuir únicamente al sistema educativo, sino que tanto la familia como el entorno inmediato y las instituciones y las relaciones sociales desempeñan un papel significativo. Así, todos estos actores favorecen que hombres y mujeres no se constituyan solamente en función del sexo, pues la sociedad ha creado un sistema de roles y patrones de comportamiento distintos para cada uno de ellos (Subirats, 1999).

Desde los primeros años de edad, los niños y las niñas adquieren su identidad sexual y de género, por lo que múltiples factores contribuyen a que tengan una clara conciencia de las principales atribuciones de su género. En este sentido, es necesario tener en cuenta el entorno familiar y las consecuencias que los medios de comunicación producen en la reproducción de los estereotipos y roles de género.

Durante el proceso de socialización primaria el contexto familiar influye directamente en la aparición y consolidación de los estereotipos de género (Torres, 2018). Desde antes del nacimiento se tienen expectativas diferentes de los niños y niñas (carácter, ideología,

comportamiento...) en función de su sexo biológico. Así mismo, mediante la socialización los niños y niñas adquieren mecanismos de imitación e identificación, de manera que asumen los comportamientos que observan en su círculo más cercano, la familia. Por este motivo, asimilan las actitudes, valores y normas dominantes en nuestra sociedad en relación a la masculinidad y la feminidad: “A través de la vestimenta, interacciones verbales, juegos y juguetes, los sujetos van conformando su identidad de género y conociendo o interiorizando el comportamiento apropiado para su sexo” (García, 2010, p. 249).

En este sentido, con el objetivo de erradicar las expectativas familiares generadas por la sociedad de acuerdo al sexo y al género, es necesario que se fomente la conciencia social para romper con los roles y lograr una sociedad igualitaria en la que cada persona pueda elegir libremente como quiere ser, sin necesidad de estar limitada por los roles hegemónicos establecidos.

Aun así, la adquisición de estos valores y comportamientos que se inician en la familia se ven reforzados por los medios de comunicación. En los últimos años éstos se han convertido en un agente socializador con gran poder de influencia en la construcción de identidades. De este modo, la imagen de las mujeres en los medios se observa tipificada, normalizando el sexismo y tratándolo con naturalidad. Así mismo, la mención de figuras femeninas en relación a sus propios logros representa un porcentaje minoritario de las noticias. Por no hablar de los estereotipos de género que se muestran en series, películas y programas que se emiten en cualquier horario. De acuerdo con Belmonte y Guillamón (2008), uno de los modos más significativos de discriminación que se producen en los medios de comunicación es la tipificación de los papeles femeninos y masculinos. Contribuyen a la jerarquización del trabajo y la transmisión de los roles de género, tanto en el ámbito laboral o público, como personal o privado, actuando como modelos de desigualdad y representación de una fuente de educación informal.

Por lo tanto, en la actualidad los medios siguen siendo portadores de discursos que reproducen la desigualdad en la representación de lo femenino y lo masculino y que favorecen la construcción de la identidad de género desde las primeras etapas de desarrollo. En consecuencia, es necesaria una educación audiovisual que alfabetice en los medios y en sus lenguajes, logrando una coeducación audiovisual y consiguiendo “coeducar la mirada” (Belmonte y Guillamón, 2008).

4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este trabajo de investigación es analizar la presencia del sexismo en la escuela. Para ello en este apartado concretamos el desarrollo de la investigación que se ha realizado. Inicialmente abordamos el método y el diseño de la investigación, especificando el motivo de su elección y su justificación. Seguidamente, describimos la metodología que se ha llevado a cabo, así como los pasos a seguir para la obtención y el análisis de datos, haciendo hincapié en los criterios de rigurosidad que se han tenido en cuenta en este estudio. Así, ponemos fin con la interpretación y discusión de los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación.

4.1. Método de investigación: elección y justificación

Con el objetivo de adecuar el método a nuestra investigación, es fundamental tener en cuenta que este debe adaptarse a las necesidades del estudio que se va a llevar a cabo. Por este motivo, esta investigación se aborda mediante el método cualitativo, entendido este como el proceso de lograr soluciones fiables para los problemas o incógnitas que se plantean a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos (Mouly, 1978). El método cualitativo se caracteriza por el interés en entender y describir un escenario social desde el punto de vista del que lo experimenta. La perspectiva del participante, mediante la que muestra su comportamiento y pensamiento, nos permite conocer el contexto y, en consecuencia, profundizar en el estudio.

En esta línea, de acuerdo con el filósofo Heidegger (1974), la interpretación es el modo natural de ser de los seres humanos y es el modo de desarrollar el conocimiento que viene dado por la interpretación sucesiva del mundo. Así, el paradigma que más se ajusta a esta investigación es el paradigma interpretativo. Consideramos que el fundamento de este se basa en la comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los sujetos participantes (Vasilcahis, 1992). Es decir, mediante este paradigma se pretende comprender la acción social de las personas, teniendo en cuenta la perspectiva de los participantes y su contexto.

Así mismo, se va a utilizar el estudio de caso como un recurso para profundizar en el proceso social que se investiga. El estudio de caso “valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la

interpretación en contexto” (Simons, 2011, p. 21). Por tanto, con ayuda de la experiencia y perspectiva de los sujetos que participan en el estudio, se ha realizado la elección del método de investigación en base al objetivo principal del trabajo; analizar la presencia del sexismo en la escuela.

4.2. Diseño de investigación

El diseño de investigación hace referencia a la estrategia utilizada para obtener la información que se necesita, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio (Sabariego, 2016).

Como se ha mencionado con anterioridad, en esta investigación se ha optado por el estudio de casos, es decir, un estudio de un caso particular en un escenario sociocultural específico. A nivel general destaca la clasificación que realiza Yin (1984) sobre los estudios de caso y que divide en: exploratorio, desde una perspectiva cuantitativa; explicativo, que busca descubrir el vínculo entre las variables y el fenómeno del estudio; y el descriptivo, en el que se observa aquello que sucede con el fenómeno de estudio en condiciones naturales. Así mismo, Merriam (1998) crea una distinción de los estudios de caso en educación partiendo de tres tipologías: el estudio de casos descriptivo, el cual aporta información básica a través de un informe descriptivo; el estudio de casos interpretativo, que persigue interpretar y teorizar sobre el caso a través de descripciones en profundidad; y el estudio de casos evaluativo, el cual formula juicios de valor que se utilizan para una posterior toma de decisiones (Murillo, Payeta, Martín, Lara, Gutiérrez, Sánchez y Moreno (2013), Reyes (1999)). Esta investigación se identifica con el estudio de casos interpretativo, en el que se parte de la realidad de los participantes y su contexto para elaborar las interpretaciones y comprender las acciones humanas (Barba, 2013).

En nuestro caso, se ha decidido investigar la realidad coeducativa de centros de Educación Primaria en base a la experiencia de profesores y profesoras que ejercen en la actualidad.

Teniendo en cuenta que este estudio se centra en analizar la presencia del sexismo en la escuela, hemos elaborado las preguntas de investigación que se exponen a continuación. En este sentido, Creswell (2014) afirma que las preguntas de investigación son necesarias para guiar, indagar e investigar sobre los nexos existentes entre aquellas variables objeto de estudio y en nuestro trabajo, de modo que hemos tenido en cuenta las siguientes:

- ¿Somos conscientes de la existencia del sexismo y sus consecuencias en nuestra sociedad y específicamente en la escuela?
- ¿Cuál es el comportamiento y las sensaciones de los docentes en relación al sexismo y la coeducación en las escuelas del siglo XXI?
- ¿Influyen los estereotipos de género en el comportamiento y pensamiento de las alumnas y alumnos de Educación Primaria?

Por otra parte, las decisiones tomadas en el diseño de esta investigación se han estructurado en base a tres fases identificadas por Valles (2000):

Tabla 3

Fases en las que se estructura la investigación

| Al principio del estudio | Durante el estudio | Al final del estudio |
|--|--|--|
| 1. Formulación del problema. 2. Selección de casos y contextos. 3. Acceso al campo. 4. Marco temporal. 5. Selección de las estrategias metodológicas. 6. Relación con la teoría. 7. Aspectos éticos. | 1. Reajuste cronograma de tareas. 2. Observaciones y entrevistas. 3. Modificación de guion de entrevistas. 4. Generación y comprobación de hipótesis. | 1. Decisiones de análisis. 2. Decisiones de presentación y escritura del estudio. |

Fuente: Valles (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis.

4.3. Metodología

Tras analizar el método y diseño de investigación, es conveniente profundizar en la metodología de investigación. Por este motivo, se expone a continuación la metodología de obtención y análisis de datos.

4.3.1. Obtención de datos

Con el objetivo de adecuar la metodología a nuestra investigación, es fundamental que la selección de técnicas e instrumentos de obtención de datos tengan en cuenta una serie de factores adicionales como el tiempo disponible, los recursos (materiales y personales) o el conocimiento previo que la investigadora tiene sobre el tema principal.

Las técnicas e instrumentos de los estudios cualitativos ofrecen información profundizada sobre las personas, cuáles son sus creencias o actitudes. Así mismo, permiten la

participación de individuos con distintas perspectivas, lo cual favorece obtener una visión más amplia del problema (Campoy y Gomes, 2009).

En este estudio hacemos uso de la entrevista, una de las técnicas más utilizadas en el análisis cualitativo. De acuerdo con Kvale (2011) consiste en “una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (p.39). Es decir, es una conversación estructurada y con un objetivo determinado por parte del entrevistador. Se formulan las mismas preguntas (ver: anexo 1) a todos los participantes con el objetivo de asegurar que los resultados sean comparables. Además, la investigadora debe conseguir que el ambiente favorezca la comodidad del entrevistado consiguiendo que responda con absoluta confianza y veracidad.

En esta investigación las entrevistas se han realizado a una muestra de 6 profesores (3 hombres y 3 mujeres) que actualmente ejercen como docentes de Educación Primaria en centros educativos rurales de la provincia de Segovia. Dos de estas escuelas a las que pertenecen los participantes son de doble línea, mientras que la que resta es de una línea. Además, los docentes entrevistados imparten docencia en diferentes cursos reflejados a continuación en la Tabla 4. Cada par de docentes pertenece a un mismo centro y a un mismo rango de edad, como muestra la tabla, donde además hemos incluido la codificación empleada para asegurar el anonimato de las personas que han participado.

Tabla 4

Tabla resumen de los sujetos participantes en la investigación

| Rango de edad | Centro educativo | Sexo | Curso | Codificación |
|----------------------|-------------------------|-------------|--|---------------------|
| 20 – 35 años | A (Doble línea) | Mujer | 2º E.P. | A.M |
| | | Hombre | Todos los cursos | A.H |
| 36– 50 años | B (Una línea) | Mujer | 4º, 5º, 6º E.P. (Educación Física en todos los cursos) | B.M |
| | | Hombre | 4º E.P. | B.H |
| 51– 65 años | C (Doble línea) | Mujer | 1º E.P. (Apoyo A.L.) | C.M |
| | | Hombre | 6º E.P. | C.H |

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas realizadas han sido grabadas tras obtener el consentimiento de las personas que han participado. Las transcripciones de las mismas se adjuntan en el anexo 2 del presente trabajo.

4.3.2. Análisis de datos

La metodología del análisis de datos debe ayudar a convertir en manejable la información que la investigadora ha obtenido (a través de su reducción) y permitir su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones y resultados (Bolívar, 2012). En este caso, los textos procedentes de las transcripciones de las entrevistas son el eje central en el que basarnos posteriormente para decidir qué datos son los que se analizarán.

Durante el proceso de teorización, la investigadora establece nexos, enlaces o relaciones y especula mediante la comparación y acumulación de la información que ha ido obteniendo. En este sentido, reflexiona en los contenidos de las entrevistas y logra concluir apropiadamente el proceso de interpretación que se inició al mismo tiempo que la recolección de datos (Varela, Díaz, García y Torruco, 2012).

Por otra parte, en el análisis de los datos se han llevado a cabo tres etapas diferenciadas. La primera de ellas hace referencia al descubrimiento de forma progresiva, es decir, identificar temas comunes y desarrollar hipótesis. La segunda fase se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos obtenidos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. Por último, la tercera etapa se caracteriza por la comprensión de los datos en el contexto en el que fueron recogidos y, en consecuencia, la interpretación y discusión de los resultados (Taylor y Bogdan, 1987).

Así mismo, hemos realizado un proceso de categorización para el análisis de datos de esta investigación, el cual consiste en categorizar y codificar los datos para tener una descripción más exhausta y completa. En otras palabras, trata de “asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, párrafo, evento, hecho o dato” (Martínez, 2006, p.9).

La estructuración de dichas categorías y subcategorías de análisis se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 5*Categorías y subcategorías del análisis de datos*

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
|--|---|
| Instrumentos educativos | Elección de los libros de texto |
| | Análisis del contenido en los libros de texto |
| Conocimiento y formación del profesorado | Conocimiento acerca de la coeducación y la reproducción de los estereotipos de género |
| | Formación recibida por parte del profesorado |
| Perspectiva del profesorado | Opinión de los profesores y las profesoras frente a la coeducación |
| Comportamiento del profesorado | Actitudes sexistas por parte de los profesores y las profesoras en la escuela |
| | Actitudes que persiguen la coeducación en la escuela |
| Comportamiento del alumnado | Actitudes sexistas de los alumnos y las alumnas en la escuela |
| | Actitudes tendientes a la igualdad de género |
| Influencia del contexto socio cultural en el comportamiento del alumnado | Comportamiento de las familias |
| | Consecuencias en la actitud de los alumnos y las alumnas |

Fuente: Elaboración propia

En este contexto de análisis de datos es fundamental que la investigadora sea consciente de la importancia de la rigurosidad del estudio. Por este motivo, en el siguiente apartado se aborda esta cuestión.

4.3.1.1. Rigurosidad del estudio

Un elemento sustancial, para aumentar la calidad y credibilidad de una investigación cualitativa, es la capacidad individual de la investigadora de obtener, estudiar e interpretar los datos de forma rigurosa. Este proceso supone una gran ayuda para investigar y asegurar de forma sencilla que una propuesta es íntegra y válida.

Toda metodología utilizada en un estudio de estas características debe presentar estrategias que favorezcan la calidad de la investigación interpretativa, con el objetivo de

garantizar confianza y autenticidad de los hallazgos. Uno de los mayores exponentes que desarrolla unos criterios denominados criterios de rigor es Guba (1981) quien defiende que deben aparecer en toda investigación cualitativa para que disponga de rigor científico. Estos criterios son la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, que se abordaran posteriormente en relación a nuestro trabajo.

En esta línea también es destacable el trabajo de Erlandson, Harris, Skipper y Allen (1993) (Citados en Valles (2000)), quienes distinguen tres grupos de criterios de calidad que se han considerado en este estudio cualitativo.

1. Criterios de confiabilidad

Debido a su relación con los estudios cuantitativos, estos criterios son los que mayor repercusión han tenido. Encontramos tres criterios fundamentales que favorecen la confiabilidad de la investigación.

En primer lugar, toma importancia la credibilidad, la cual se logra cuando la investigadora recolecta información y produce hallazgos mediante observaciones y conversaciones. Se refiere a “cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado o han estado en contacto con el fenómeno investigado” (Rada, 2016, p. 6).

En nuestro caso, se ha logrado la credibilidad y autenticidad del estudio a través de la grabación de las conversaciones con los docentes y la posterior transcripción textual de entrevistas para respaldar los significados e interpretaciones presentadas en los resultados del estudio. Además, se ha pretendido usar la triangulación en la recolección de datos, es decir, contrastar experiencias desde diferentes perspectivas, tiempos y espacios.

En segundo lugar, toma importancia la transferibilidad del estudio, la cual se centra en la generalización del estudio, en la capacidad de aplicar los hallazgos obtenidos a otros contextos e investigaciones. Para conseguirlo se ha realizado una diversa recogida de información que favorece la comparación entre las distintas experiencias de los entrevistados, así como la descripción minuciosa del contexto.

Por último, cabe destacar la dependencia, referente a la estabilidad de la información y de la investigadora. Para ello, se debe facilitar la documentación que hace posible la inspección, es decir, los guiones de entrevista, las transcripciones y todo tipo de documentos con los que se pueda seguir el trabajo (Valles, 2000).

2. Criterios de calidad

Hacen referencia a los criterios de autenticidad y éticos de la investigación. Estos no tienen tanto que ver con la adecuación de la metodología, sino con “los esfuerzos del investigador por conseguir y mantener unas relaciones negociadas, renegociables a lo largo del proceso de investigación, favorables a los contextos y personas estudiados” (Valles, 2000, p. 61).

Con ello nos referimos a que, además de los criterios metodológicos que debemos usar en una investigación, también es esencial tener en cuenta los compromisos éticos que deberán guiar todo el proceso del estudio. De acuerdo con González (2002), existen varios factores que debemos tener en cuenta en relación a este tema. Por una parte, es esencial la evaluación independiente, es decir, que los intereses de la investigadora no distorsionen la investigación. Con esto nos referimos a la importancia de reducir al mínimo el impacto potencial de nuestro propio juicio. De otro modo, destaca el consentimiento informado de los participantes, asegurando que los sujetos colaboran de forma voluntaria y acorde a sus valores, intereses y preferencias. Por último, es fundamental el respeto a las personas involucradas en el estudio, lo cual implica: no influir en sus opiniones, la confidencialidad de las personas, el bienestar del sujeto a lo largo de su participación y la utilidad de la información que han concedido.

4.4. Interpretación y discusión de los resultados

A continuación, exponemos los resultados obtenidos en base a las categorías y subcategorías que hemos establecido con anterioridad.

a. Instrumentos educativos

En el proceso educativo el libro de texto sigue siendo un instrumento de trabajo globalizador y unificador debido a su utilidad común en muchos centros educativos. Resulta una herramienta fundamental de comunicación educativo-escolar mediante el lenguaje verbal e icónico (Ruiz y Vallejo, 1999).

Mediante las entrevistas al profesorado hemos observado cómo la mayor parte de centros educativos que utilizan los libros de texto hacen su elección en base a criterios pedagógicos relacionados con la asignatura, por lo que no profundizan en motivos relativos a temas sociales como son los estereotipos de género y que podemos apreciar en

respuestas como la siguiente: “La verdad que creo que no hay nadie que se encargue de ello. Se hace directamente, eliges el libro en función del contenido, pero es verdad que no se presta atención” (3.H). A pesar de que en uno de los centros educativos sí hay personas destinadas a la elección de las editoriales, este trabajo se centra en los contenidos de las asignaturas e ignoran asuntos sociales que influyen directamente sobre el alumnado y el profesorado.

Aun así, todos los profesores y las profesoras son conscientes de que los libros de texto siguen reproduciendo estereotipos de género y micromachismos que muchas veces son ignorados y normalizados en la sociedad y, en consecuencia, también en la escuela como podemos observar en las palabras de uno de los participantes de este estudio:

Las editoriales se cuidan bastante no de no hacer planteamientos sexistas, sino de que no queden o no sean fáciles de detectar en cuestiones numéricas. Es decir, se cuidan mucho de que chicos y chicas estén representados en igual número, por ejemplo, porque eso se va a decir y comentar. Sin embargo, no se cuidan tanto o más sutilmente pueden aparecer otro tipo de discriminaciones como las funciones que realiza cada uno. Por ejemplo, llega la página de los científicos y hay un porcentaje muy grande de hombres frente a mujeres. (4.H)

En este sentido, el profesorado asume que, aunque a veces observen rasgos discriminatorios en los libros y lo trabajen, en muchas otras ocasiones no son conscientes de estos debido a la naturalidad con la que aparecen en su día a día.

b. Conocimiento y formación del profesorado

Respecto al conocimiento acerca de la coeducación y la reproducción de los estereotipos de género, los docentes entrevistados han dado respuesta a todas las preguntas referentes a conceptos. Por este motivo deducimos que, aunque hay diferentes puntos de vista, el profesorado conoce realmente qué es la coeducación, los estereotipos de género y el feminismo, a pesar de pertenecer a rangos de edad diferentes.

En la cuestión que más controversia ha habido ha sido la relativa a la escuela mixta y la escuela coeducativa. En esta, los profesores más jóvenes (20-35 años) han mostrado su desconocimiento, pues entienden que ambos conceptos son similares, mostrando respuestas como la siguiente: “la escuela mixta significa que los niños y niñas estén juntos en clase. Y yo creo que sí que es lo mismo que una escuela coeducativa, si los profesores no tienen estereotipos de género adquiridos” (1.M). El resto de docentes son conscientes

de las significativas diferencias que existen entre la escuela mixta y la escuela coeducativa, como podemos observar en la siguiente respuesta: “La escuela mixta es en la que se atiende a niños y niñas, y una escuela coeducativa es en la que se trata por igual a un niño y a una niña independientemente de su género o su sexo” (2.H).

En cuanto a la formación recibida por parte del profesorado en materia de coeducación resulta llamativo ver cómo a la mayoría no les han impartido formación de este tipo dentro del grado universitario. En consecuencia, han tenido que ser los profesores y profesoras los que se han preocupado por seguir formándose en esto después de obtener su título como muestra el siguiente participante:

Después de mi carrera sí que he recibido formación en ese campo. La mayor parte de forma autodidacta, en grupos, ONGs, foros sociales... pero también a través de lo que entonces fue el Ministerio de Educación y Ciencia y luego de la consejería de educación de la Junta de Castilla y León, que han hecho cursos a través de los centros de profesores. (4H)

En este sentido es destacable como una de las personas entrevistadas no ha recibido nunca formación relacionada con la coeducación, siendo la más joven de todos los participantes: “No he recibido nada de formación de este estilo, ni durante la carrera ni fuera de ella. No he hecho nada, no sé si existen cursos, pero no conozco nada” (1.M).

c. Perspectiva del profesorado

Todos los profesores y las profesoras coinciden en la importancia que tiene la coeducación en la actualidad, ya que incide directamente en todos los ámbitos del día a día de las personas. En esta línea, han mencionado que la coeducación debería ser algo básico en la educación de las personas, por lo que es algo fundamental a implementar en las escuelas:

Desde mi punto de vista es importante tratar todo en la escuela, tengo la opinión de que algo que enseñes bien en el aula no tendrás que explicárselo luego a los adultos. Entonces yo creo que es algo que sí que se tiene que trabajar, por supuesto. (1.H)

Comparten la idea de que debe ser un principio básico que atraviese la educación de todas las personas como se afirma en la siguiente respuesta:

Creo que es un principio que debería atravesar toda la formación, no tiene que ser una asignatura, la coeducación tiene que estar presente en el lenguaje de los profesores de la

universidad, de los alumnos..., tiene que ser como un cuidado constante, creo que tiene que ser una constante. (1.M)

A pesar de haber aportado diferentes ideas de cómo introducirlo en el aula, son conscientes de que debería tratarse como algo transversal, que se reflejase en todas las asignaturas y en todo el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos y alumnas como se muestra en el siguiente ejemplo de respuesta: “Se trabaja bastante, lo que pasa que se trabaja muy de forma puntual. Yo creo que debería estar metido como un tema más transversal, es decir, que apareciese en todas las áreas y todos los momentos del centro” (2.H).

Destaca el argumento que da una de las personas que han participado y que defiende la necesidad de concienciar a toda la población de forma efectiva, pues a veces se intenta sin cumplir con los objetivos:

Termina pasando como un caso de la ecología. La ecología desde que yo empecé a trabajar en esto se estaba concienciando y todavía se sigue concienciando sin llegar a ninguna parte práctica. Con la coeducación ocurre a veces algo similar [...]. Las primeras acciones que ya llevan haciéndose muchísimos años con una eficacia regular son las de concienciación. (3.H).

d. Comportamiento del profesorado

Todas las y los entrevistados argumentan que su actitud es igual para los niños y las niñas, es decir, no realizan de forma consciente ninguna discriminación por razón de sexo con su alumnado: “No hago ninguna distinción si son niños o si son niñas” (3.M).

Así mismo, defienden que las actividades que plantean en el aula se llevan a cabo con el objetivo de favorecer la coeducación en la escuela, intentando que no haya ninguna desigualdad social entre en alumnado:

Por supuesto. Hago las mismas actividades con todos y sí que planteo mucho a las niñas muchas veces cuentos del tipo “estaba el príncipe en el castillo haciendo... y la princesa salió con su caballo...”, entonces nos pedimos los roles niños y niñas. (1.M)

Ahora bien, a lo largo de las entrevistas algunos de los participantes mencionan que seguramente haya situaciones que han normalizado en las que su actitud siga perpetuando los estereotipos de género como se puede apreciar en la siguiente respuesta: “Pero sí, hay cosas que están interiorizadas en la sociedad y eso está en padres, profes... incluso siendo conscientes se nos escapan a nosotras mismas cosas” (2.M). En este sentido, cabe

mencionar el proceso de deconstrucción en el que muchos docentes trabajan para cuestionarse, auto-observarse y corregir actitudes discriminatorias, destacando una de las respuestas del entrevistado 3.H que, a pesar de su rango de edad (51-65 años), afirma que se ha formado y sigue formándose en temas sociales como este. Además, consideramos relevante la discriminación positiva a la que hace referencia este participante en la investigación:

Es decir, a veces en los colectivos más desfavorecidos en un campo, por ejemplo, si una persona está mal en matemáticas, parece normal echarle una mano mayor en matemáticas, a todos nos parece normal. Pues a veces ocurre que para ser delegado de clase es fácil que se presenten 4 chicos y ninguna chica, entonces pues se hace un poco de trampa, y se hace un poco de discriminación positiva en el sentido de que puedes animar más a alguna chica para que participe en esa situación. En ese sentido puedes tratar un poquito diferente a unos de otros. (3.H)

Mediante esta forma de actuar el profesor pretende favorecer al grupo minoritario que en nuestro caso serían las alumnas del aula.

Por último, en relación al comportamiento de los profesores y las profesoras, nos llama la atención como algunas personas entrevistadas destacan la actitud sexista de algunos de sus compañeros que realizan comentarios del tipo de: “es que las chicas ya sabéis que tenéis que cuidaros más, tenéis que respetaros vosotras para que os respeten” (3.H),”jolín, la Pepita de sexto menudas tetazas tiene” (3.H). Lo cual muestra cómo sigue habiendo muchos docentes que de forma consciente o inconsciente reproducen los estereotipos de género y los comportamientos discriminatorios en la escuela.

e. Comportamiento del alumnado

Todos los participantes están de acuerdo en que siguen vivenciando comportamientos sexistas por parte de los alumnos y alumnas, sin importar la edad de estos, aunque cuanto mayores son, también son más claros tal y como afirma la siguiente participante: “En relación a la edad yo creo que en los más pequeños pasa un poco más desapercibido, pero en los más mayores sí que se ve” (3.M).

Los niños y niñas siguen reproduciendo los estereotipos de género tan marcados en nuestra sociedad. En este sentido, los profesores y las profesoras son conscientes de que, aunque su papel es esencial en la educación del alumnado, hay muchos otros factores que

influyen en el comportamiento de los niños y niñas que no están a su alcance, como menciona uno de los profesores:

La sociedad en la que viven o lo que ven en su casa es lo que al final hace que el chaval tenga una actitud u otra. Yo creo que los gestos de machismo que se puedan ver en las aulas hoy en día no vienen por las instituciones educativas, vienen porque es lo que han visto en su casa. (1.H)

A pesar de este problema, mediante la experiencia de los docentes que han participado, hemos podido observar cómo la sociedad va avanzando, aunque no se trata de un proceso rápido y sencillo. La actitud de alumnos y alumnas corrigiendo comportamientos sexistas de los demás compañeros son situaciones que hace años no se observaban en las escuelas:

Por regla general, las chicas que son más maduras que los chicos en los últimos cursos sí que suelen darles toques de atención a los chicos cuando se pasan. Y los chicos les dicen “sí perdona no me he dado cuenta”. Y eso antaño no pasaba ni de lejos. (1.H)

f. Influencia del contexto socio cultural en el comportamiento del alumnado

Los profesores y las profesoras a los que se han realizado las entrevistas comparten la idea de que el contexto socio cultural del alumnado es lo que mayor repercusión tiene en su comportamiento:

Para este tema de la coeducación es absolutamente imprescindible que lo haga la escuela, pero que lo haga la tribu entera. Que lo hagan las familias, la sociedad, el mundo laboral... porque si no la escuela no será más que un gueto en el que se dice que a los niños y las niñas hay que educarles igual. Si no se les trata igual en el mundo laboral, ni se les trata igual en las fiestas de un pueblo, se les respeta de forma distinta... muy difícilmente vamos a conseguir nada. (3.H)

Por este motivo, el contexto familiar es determinante en la actitud que los niños y las niñas muestran en el aula.

Somos conscientes de que, aunque los centros educativos son uno de los contextos que más influyen en la educación de las personas, realmente recibimos estímulos que refuerzan nuestro desarrollo y que los docentes son incapaces de controlar.

5. DISCUSIÓN

En este epígrafe desarrollamos la discusión del estudio, en la que reflexionamos sobre los resultados obtenidos a través de las investigaciones de otros autores.

En primer lugar, es significativo abordar como multitud de autores hablan sobre la importancia de la educación como una herramienta para solucionar problemas sociales como el sexismo. Barros y García (2017) exponen que las teorías de la inferioridad de la naturaleza femenina son consecuencia de la desigualdad social y política asumidas por la sociedad, lo cual puede combatirse gracias a la educación. En esta línea, Espinar-Ruíz (2007) menciona que la intervención educativa es determinante para la transformación de las actuales conductas y patrones de género asumidos. Arnáiz (2012) coincide con ambas ideas y menciona que las instituciones educativas son fundamentales para promover una educación democrática e inclusiva, que garantice equidad y justicia social a todos los sujetos. A través de las entrevistas llevadas a cabo hemos podido constatar la presencia de estos elementos en nuestro estudio, ya que los docentes consideran la educación como promotora de una sociedad basada en la igualdad de género.

En este sentido, Heredero de Pablo (2019) defiende que uno de los mayores objetivos de la escuela coeducativa es la eliminación de estereotipos de género, mediante la superación de la discriminación entre hombres y mujeres. Tal y como hemos defendido a lo largo de nuestro trabajo. En relación a ello, Pérez y Gargallo exponen que un objetivo básico es “desenmascarar y neutralizar estos estereotipos, adoptando metodologías educativas que desarrollen todas las potencialidades de las personas, partiendo de su diferente biología, pero evitando que esta se convierta en un motivo de jerarquización” (2008, p. 2). Esta idea aparece en nuestro estudio en varios de los relatos de los maestros.

En cuanto a los centros educativos, éstos se encuentran influenciados por multitud de factores que han sido abordados por diferentes investigadores e investigadoras y que recaen directamente en la reproducción del sexismo en el alumnado, como podemos observar en las 10 ideas expuestas por Subirats (2007) para eliminar la cultura androcéntrica mediante la coeducación. Respecto al currículo oculto Maceira afirma que “se transmiten en la escuela y refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible” (2005, p. 196). Este planteamiento también aparece en nuestro trabajo, tal y como hemos podido comprobar, en las entrevistas de los propios profesores.

Por otra parte, resulta imprescindible hablar de los recursos didácticos que se utilizan en el aula. Gargallo y Pérez (2008) concluyen que uno de los aspectos a destacar es la desproporción entre el número de personajes masculino y femeninos a favor de los primeros. Un problema que ha sido abordado por alguno de los entrevistados y entrevistadas en el estudio. Así mismo, es llamativo el uso de espacios en los centros educativos, pues también se observan rasgos sexistas en el comportamiento del alumnado. Garirín (2007) explica que el 90% del patio se utiliza por los niños, relacionado con el aprendizaje del liderazgo de grupo. A pesar de no saber el porcentaje exacto, varios profesores y profesoras han coincidido en que las niñas ocupan espacios secundarios.

Otro aspecto relevante es la actitud del profesorado, pues como expone Sainz (2012) las actitudes implícitas, los gestos y el lenguaje, actúan y afectan sin darnos cuenta. En este estudio hemos observado como los profesores y profesoras contribuyen a perpetuar la discriminación entre hombres y mujeres, a pesar de que no son conscientes en el momento en el que lo hacen.

Por último, cabe destacar que numerosos autores y autoras están de acuerdo en que la familia y los medios de comunicación son agentes que refuerzan el sexismo de la sociedad, desde los primeros momentos de vida de las personas. Subirats (1999) afirma que estos actores favorecen que hombres y mujeres no se constituyan solamente en función del sexo, pues la sociedad ha creado un sistema de roles y patrones de comportamiento distintos para cada uno de ellos. Este planteamiento aparece en nuestro estudio a través de las narraciones de los propios maestros, quienes se muestran seguros del vasto poder que tienen estos agentes en la construcción y reproducción del sexismo de nuestra sociedad.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo se abordan en base a los objetivos que nos han guiado a lo largo del proceso. En este sentido, es esencial hablar sobre la presencia del sexismo en la escuela. Tras la investigación realizada es evidente que, a través de las aportaciones de los profesores y las profesoras, en el ámbito educativo siguen existiendo multitud de comportamientos sexistas que conducen a la desigualdad de género. Como consecuencia de los estímulos que recibimos las personas (familia, medios de comunicación, relación entre iguales...), los niños muestran un comportamiento que es reflejo del sexismo con el

que convivimos en nuestra sociedad. Por este motivo, resulta determinante el proceso de deconstrucción de todas las personas, pues ayudará tanto a erradicar los comportamientos ya naturalizados, como a percibir las situaciones de injusticia social y corregirlas.

En cuanto a la toma de conciencia de la presencia del sexismo y sus consecuencias consideramos que, en primer lugar, mediante las cuestiones planteadas a los docentes, estos han sido capaces de reflexionar acerca de su propia práctica docente y de las actitudes que se viven en los centros educativos. En segundo lugar, sopesamos que, a través del presente trabajo, los lectores del mismo también serán capaces de ser conscientes de esta problemática y su importancia en el ámbito educativo.

Por otra parte, consideramos que el tercer objetivo específico planteado ha sido cumplido. Gracias a la investigación llevada a cabo hemos podido conocer el comportamiento y posicionamiento de los docentes frente al sexismo y la coeducación. Hemos sido conscientes de que la mayor parte de profesores y profesoras conocen estos términos y la importancia que tienen en la sociedad y, particularmente, en las escuelas. Así mismo, este trabajo nos ha permitido saber que el profesorado está de acuerdo con la necesidad de eliminar este problema social, pero que muchas veces no saben cómo hacerlo o no utilizan los medios adecuados. En esta línea, muchos profesores y profesoras coinciden con la idea de que la coeducación debería tratarse en los centros educativos de forma transversal, y no como algo puntual y sin apenas consideración. Por último, en relación a este objetivo, es significativa la escasa formación universitaria que han recibido y siguen recibiendo los docentes respecto a la coeducación, pues es un modo de desacreditar este problema que afecta a nuestra sociedad y tiene graves consecuencias en las mujeres.

Respecto al grado de adquisición de los estereotipos de género en los niños y niñas de educación primaria, desde el punto de vista de los docentes es realmente llamativo cómo tienen interiorizados comportamientos que radican en la desigualdad de género. Por tanto, a esta edad el alumnado ya ha normalizado multitud de estereotipos que denigran a la mujer y fomentan el sexismo. Ahora bien, a través de la experiencia de las personas entrevistadas, hemos sido conscientes de que ha habido una evolución favorable a lo largo de estos años. En la actualidad, algunos profesores y profesoras dan algo de esperanza al mencionar cómo algunas alumnas corrigen los comportamientos sexistas de sus compañeros e incitan a la reflexión de los mismos, lo cual supone un empoderamiento que no se observaba años atrás.

Para concluir, queremos dejar constancia de que es evidente que la sociedad va avanzando y esto también se ve reflejado en las escuelas. Ahora bien, queda claro que esta evolución no es suficiente, pues aún se pasan por alto muchos comportamientos y situaciones sexistas que favorecen la desigualdad de género. En este sentido, en las escuelas debemos ser conscientes de que todavía no se ha logrado una coeducación auténtica y plena, a pesar de los avances como la escolarización de la mujer y las escuelas mixtas. Resulta entonces necesario la deconstrucción de los mecanismos que perpetúan las diferencias de género, una tarea en la que debe colaborar toda la sociedad y no únicamente las instituciones educativas. En consecuencia, como profesora considero que puedo y debo enseñar en aquello en lo que creo, a lo que le encuentro sentido y me parece valioso, en este caso, la coeducación.

7. LIMITACIONES EN EL ESTUDIO

El presente trabajo es tan sólo una aproximación a la investigación en educación, dado que las limitaciones encontradas han sido varias tanto a nivel temporal, como espacial, como por la situación de pandemia en la que hemos desarrollado el trabajo.

En este sentido, es significativo mencionar que también somos conscientes de que en un estudio de caso es necesario realizar observaciones en cada una de las clases de los docentes participantes, ya que el discurso que presentan (que tiende a ser políticamente correcto puesto que nadie asume abiertamente que es machista o que no trabaja estos aspectos en el aula) puede ser diferente a lo que realmente lleven a la práctica en su día a día con el alumnado. Con el objetivo de poder ver estas incongruencias habría sido necesario hacer una labor de observación persistente en campo que no ha sido posible llevar a cabo debido a las circunstancias vividas. Así mismo, se debería haber hecho un diario de investigación que acompañase a esta observación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alario, T., y García, C. (1997). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.
- Amâncio, E. (1994) Pensadores Visuales: Enfermedades del cerebro. *Mente y cerebro*. 2ª Edición San Paulo: Duetto.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Education Siglo XXI*, 30 (1), 25-44. Recuperado de: <file:///C:/Users/aroag/Downloads/149121-Texto%20del%20art%C3%ADculo-557521-1-10-20120313.pdf>
- Barba, J. J. (2013). *La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI*. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). *La investigación cualitativa en educación musical*, 23-38. Barcelona: Graó
- Barros, C. y García, S. (2017). *Gênero, meio ambiente e direitos humanos*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora. Recuperado de: <http://ibdh.org.br/wp-content/uploads/2016/02/44724-G%C3%AAnero-Meio-Ambiente-e-Direitos-Humanos.indd.pdf#page=127>
- Belmonte, J., y Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/20133>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*, 2, 79-109. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos/links/5620d67108aea35f267e7d23.pdf
- Bonal, X. y González, I. (1999). Sociedad civil y política educativa actual. *¿Existe sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*, 94-116. Citado en: Hontavilla García, V. (2014). Coeducación y prevención de la violencia de género. *Guía para educar en igualdad desde el enfoque de género en los Ciclos de Secundaria*. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/6813/TFG-L663.pdf?sequence=1>
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. EOS, 284. Recuperado de: http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/29_Campoy_T%C3%A9nicas_e_instrum_cualita_reco_gidainformacion.pdf

- Carrillo, B. (2009). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Granada: *Innovación y Experiencias educativas*, 14. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2016). *La vinculación de la educación y género*. Recuperado de: <http://repositorio.ucr.ac.cr/handle/10669/28000>
- Cavana, L. (1995). *Diferencias*. Citada en: Alario, T., y García, C. (1997). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 25(1), 151-166. Recuperado de: <file:///C:/Users/aroag/Downloads/96661-Texto%20del%20art%C3%ADculo-389351-1-10-20100308.pdf>
- Constitución Española (1978). Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE publications.
- De la Cruz, C. (2019). Análisis de la brecha salarial por razón de género en Castilla y León. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/38536/TFG-O-1646.pdf?sequence=1>
- Erlandson, D., Harris, E, Skipper, B., y Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mOawndGmMsIC&oi=fnd&pg=PR17&dq=Erlandson,+Harris,+Skipper+y+Allen+&ots=4NBx00tOTS&sig=aZ4KYcPZs8jBZskzAXmeCpOijik>
- Espinar-Ruiz, E. (2007). Las raíces socioculturales de la violencia de género. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12973>
- Gairín, J. (2007). Coeducación y prevención temprana de la violencia de género. Ministerio de Educación y Ciencia: Ediciones Gráficas Arial S.L., 128-163.
- García, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Educación, Política y Sociedad*, (2), 100-124. Recuperado de: <URL:https://docplayer.es/78495730-La-lomce-bajo-una-mirada-de-genero-savances-o-retrocesos-en-el-s-xxi.html>

- García, B. (2009). Escuela mixta vs. Escuela educativa: Un estudio de caso en torno a la reproducción transformación de las desigualdades de género. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t6/t6c175.pdf>
- García, M. (2010). Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización. En *Investigaciones actuales de las mujeres y del género* (pp. 239-252). Universidade de Santiago de Compostela, Serv. de Publ. e Intercambio Científico. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gi-LwPJvnLcC&oi=fnd&pg=PA239&dq=A+trav%C3%A9s+de+la+vestimenta,+interacciones+verbales,+juegos+y+juguetes,+los+sujetos+van+conformando+su+identidad+de+g%C3%A9nero+y+conociendo+o+interiorizando+el+comportamiento+apropiado+para+su+sexo&ots=UxchQqUJmB&sig=L6cTikYtwrFDKX1ohcz0I3gEYBM>
- Gargallo, B. y Pérez, C. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación*, 627-636. Recuperado de: https://www.uv.es/genero/docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf
- Glick, P. y Fiske, S.T. (1996): The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism, En Expósito, M. Moya, M. y Glick, P. (1998): Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Fundación Infancia y Aprendizaje: Revista de Psicología Social*, 13 (2), p. (160). Recuperado de: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021347498760350641?casa_token=-R02ID1Md_gAAAAA:ou8GQNMIA61-hiDFEuT-7K8fCKKxc2E6nW4lMkQtr0vD7pbmSVfk7COUiomGHNPx-kizTNSkaHo
- Gobierno de España. Ministerio de Igualdad. (2020). Mujeres víctimas mortales por violencia de género en España a manos de sus parejas o exparejas. Datos provisionales. Recuperado de: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/pdf/VMortales_2020_01_06.pdf
- Gobierno de España. Ministerio del Interior. (Mayo, 2020). Informe Estadístico Sistema VioGén. Recuperado de: <http://www.interior.gob.es/documents/642012/11472900/Estadistica+Mayo/77f5d32a-ee7-4272-a95d-62c30318dfc6>
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 85-104. Recuperado de:

<http://files.formacionintegral.webnode.es/200000047-db9aadd8e7/ASPECTOS%20ÉTICOS%20DE%20LA%20INVESTIGACIÓN%20CUALITATIVA.%20GONZÁLEZ.PDF>

Graña, F. (2006). El sexismo en el aula. *Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*.

Graña, F. (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género. *PRAXIS educativa*, 12(12), 77-86. Recuperado de: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/462>

Herederero de Pedro, C. (2019). Género y coeducación. Madrid: Morata.

Instituto de la mujer (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad). Recuperado de: <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>

Instituto Nacional de Estadística (2020). Tasas de empleo según grupos de edad. Brecha de género. Recuperado de: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925463013&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888

Jayme, M. (1999). La identidad de género. *Revista de psicoterapia*, 10(40), 6. Recuperado de: http://www.academia.edu/download/52245560/identidad_de_genero.pdf

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xZtyAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT24&dq=Kvale,+S.+\(2011\).+Las+entrevistas+en+investigaci%C3%B3n+cualitativa.+Madrid:+Ediciones+Morata.&ots=8LWKz4x7uM&sig=oXoGgZRTUgcyiYvPHWVoom8C4DE#v=onepage&q=meticulosamente&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xZtyAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT24&dq=Kvale,+S.+(2011).+Las+entrevistas+en+investigaci%C3%B3n+cualitativa.+Madrid:+Ediciones+Morata.&ots=8LWKz4x7uM&sig=oXoGgZRTUgcyiYvPHWVoom8C4DE#v=onepage&q=meticulosamente&f=false)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto, 187, pp. 12525-12546. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 106. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007. *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 289-350. Recuperado de: http://www.mitramiss.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/ExtraIgualdad07/Docu01.pdf
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, ha modificado el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Recuperado de: <file:///C:/Users/aroag/Desktop/Aroa/Uni/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf%20Consultado%20el%2022/05/19>
- Lippman, W. (1964). *La opinión pública*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora. (Edición original 1922).
- López-Navajas, A. (2014): Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/re36312.pdf>
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Estudios de género*, 3(21), 187-227. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362005000100187&script=sci_arttext
- Malmagro, I. (2019). Análisis de los ajustes y desajustes en coeducación y en cuestión de género entre las diferentes leyes educativas españolas y los libros de texto de Educación Primaria. Recuperado de: file:///C:/Users/aroag/Downloads/195_47513212-MALMAGRO%20GUISADO,%20ISABEL%20MARIA.pdf
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27 (2), 07-33. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/57428506/confiabilidad_interna-externa.pdf

- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in Education*. San Francisco, Jossey-Bass
- Mlambo-Ngcuka, P. (2013). ONU Mujeres. Recuperado de: Innovar para la educación de las niñas: empoderamiento para lograr la igualdad. <http://www.unwomen.org/es/news/stories/2013/10/ed-message-forinternational-day-of-the-girl-child>
- Morales Reina A. (2007). La coeducación frente al nuevo milenio: dificultades y esperanzas. *Creación Literaria y Humanidades* (50), 5.
- Mosconi, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Citado en Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2). Recuperado de: <file:///C:/Users/aroag/Downloads/9088-Texto%20del%20art%C3%ADculo-36900-1-10-20150111.pdf>
- Mouly, G. (1978). *Educational Reserch: the Artand Science of Investigation*. Allyn and Bacon, Boston.
- Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf>
- Murillo, F., Payeta, A., Martín, I., Lara, A., Gutiérrez, R., Sánchez, J. y Moreno, R. (2013). Estudio de casos. Trabajo fin de estudios sin publicar. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/Estudio%20de%20casos.pdf>
- Neto A., Cid, M., Pomar C., Peças A., Chaleta E. y Folque A. (1999) *Estereotipos de género*. Lisboa: Comisión para la Igualdad y los Derechos de las Mujeres.
- Pérez, A. (2018). Igualdad en educación: un análisis de su evolución en las leyes del sistema educativo español y una breve investigación. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/15342/PerezFernandezdelasHerasAnaIsabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, C., y Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación*, 627-636. Recuperado de: https://www.uv.es/genero/docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf
- Pérez, J. (2016). El machismo en el aula. Trabajo Fin de Grado. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2663/El%20machismo%20en%20el%20a%20ula.pdf?sequence=1>

- Puelles, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia de la Memoria y la educación* (3), 15-44. Citado en Pérez (2018). Igualdad en educación: un análisis de su evolución en las leyes del sistema educativo español y una breve investigación.
- Rada, D. (2016). El rigor en la investigación cuantitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26. Recuperado de: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:nbgwUoOquwcJ:scholar.google.com/+rigurosidad+analisis+de+datos+investigaci%C3%B3n+cualitativa&hl=es&as_sd t=0,5
- Real Decreto 861/2010 de 2 de julio por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias oficiales de España. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1Ei05GPtWf0ga5IIAPm1kRjVI23sytlbH/view?usp=drive_sdk
- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Forum empresarial* 4, (1), pp. 74-87. Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230192>
- Ruiz, L. y Martín, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Complutense de educación*, 10(2), 125-145. Recuperado de: <file:///C:/Users/aroag/Downloads/18005-Texto%20del%20art%C3%ADculo-18081-1-10-20110602.PDF>
- Sainz, S. (2012). Escuela, género y coeducación: diseño de una investigación para el estudio del sexismo en la educación infantil. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/1148>
- Sánchez A. e Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. Cobo (coord.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata. 123-150.
- Scott, J. (1986). El género: Una Categoría útil para el análisis histórico. Citado en: Lamas, M. (2003) El género. La construcción cultural de la diferencia sexual, México, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, pp. 289-292.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Ediciones Morata.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación, Género y Educación*. 6 (1), 49-78. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie601207>

- Subirats, M. (1999): Género y Escuela. En Lomas, C. (Coord.) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación, 19- 32. Barcelona: Paidós. Recuperado de: http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/022_23.pdf
- Subirats, M. (2007). La coeducación hoy: 10 ideas base. *Artículo extraído del Boletín Igualdad de Huero y Educación. Iscod.-FETE-UGT*, 8. Recuperado de: http://files.servicio-de-asesoria-escolar.webnode.com.co/200004916-98f2299ea5/10_claves_coeducacion.pdf
- Subirats, M. (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](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf)
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Sociología de la Educación. RASE*, 9(1), 22-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331452>
- Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Citado en: Castillo, M. y Gamboa, R. (2016). La vinculación de la educación y género. Recuperado de: <http://repositorio.ucr.ac.cr/handle/10669/28000>
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación. Barcelona: Octaedro, 97-156.
- Taylor S. y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1). Barcelona: Paidós. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigación-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Torres, J. (1991). El currículum oculto. Morata. Recuperado de: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/centro_doc/boletines/pdf/ra022000_04.pdf
- Torres, L. (2018). Interiorización de los estereotipos de género en la sociedad argentina y el ideal de belleza en los mensajes publicitarios. Estudio transversal en 4 rangos de edad que abarca de los 18 a los 49 años (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/47905/>
- Valles, M. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/33788609/606860591.IT_Valles_Tecnicas_cualitativas.pdf

Varela M, Díaz L, García R. y Torruco, U. (2012) Metodología de investigación en educación Médica. *Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud*, 1, (2) 90-95. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext

Vasilachis, I. (1992). Métodos cualitativos I. *Los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

9. ANEXOS

- **Anexo 1:** Preguntas realizadas en las entrevistas a los docentes participantes en el estudio.

1. ¿Conoces el concepto de coeducación?
2. ¿Sabes que son los estereotipos de género?
3. ¿Sabes qué es el feminismo?
4. ¿Es lo mismo una escuela mixta que una escuela coeducativa?
5. ¿Has recibido formación en materia coeducativa? ¿Esta formación ha sido por cuenta propia o de carácter obligatorio (por ejemplo, carrera universitaria)? ¿Crees que este tipo de formación es importante para un docente?
6. ¿Crees que es importante y/o necesario trabajar la coeducación en la escuela?
7. ¿Realizas las mismas actividades con las niñas y los niños? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿cómo lo incorporas?
8. ¿Crees que tu actitud es igual con ambos sexos?
9. ¿Has observado comportamientos o comentarios sexistas en el centro (entre profesores, alumnos, familiares...)? ¿De qué tipo?
10. ¿Has intervenido alguna vez ante una situación como la anterior?
11. ¿Consideras que los profesores valoran este tema? ¿Hay diferencia de opiniones entre profesores y profesoras?

12. ¿Crees que el contexto socio-cultural influye en la adquisición de los estereotipos de género?
13. ¿Crees que es necesario implementar alguna propuesta para trabajar la igualdad de género? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿qué acciones crees que habría que llevar a cabo?
14. ¿Empleáis libros en la escuela? ¿De qué editorial? ¿Quién los selecciona? ¿Alguien se encarga de analizar en función de si reproducen estereotipos de género? ¿Crees que sería importante hacerlo? ¿por qué?
15. ¿Crees que los niños tienen adquiridos estereotipos de género? ¿Existen diferencias en relación a la edad?
16. ¿Hay diferencia entre el comportamiento de las niñas y los niños? ¿En qué lo percibes?
17. ¿Se hacen comentarios sexistas entre los niños y las niñas?
18. ¿Hay diferencia entre la gestión de emociones de las niñas y los niños?
19. ¿Es diferente el espacio que ocupan los niños y las niñas en la escuela (patio, fila...)?
20. ¿Identifican juguetes, películas, juegos, colores... con alguno de los dos sexos?

- **Anexo 2:** Enlace directo a las transcripciones de las entrevistas realizadas a docentes de Educación Primaria.

<https://drive.google.com/file/d/1iJmCdueQIXEdRnxSu79frZLyhyT3dCSs/view?usp=sharing>

- **Anexo 3:** Enlace directo a la presentación del presente Trabajo Fin de Grado