

# **TRABAJO FIN DE GRADO**

## **ANÁLISIS SOBRE EL PATRIARCADO EN EL SISTEMA EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE**



---

**Universidad de Valladolid**

**Programa de estudios conjuntos de Grado en  
Educación Primaria y Grado en Educación Infantil**

**Cuarto curso**

**AUTORA: CAROLINA MARTÍN SANZ**

**TUTORA: SUYAPA MARTÍNEZ SCOTT**

## **RESUMEN**

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en analizar la presencia e influencia del patriarcado en el sistema educativo. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de corte cualitativo que emplea el cuestionario como herramienta para la obtención de datos, recabando un total de 53 cuestionarios pertenecientes a centros públicos, privados y concertados. El proceso de análisis se ha llevado a cabo mediante un sistema de categorización para poder organizar los datos recabados. Las principales conclusiones extraídas se centran en que, a pesar de haber logrado grandes avances en el marco educativo, el patriarcado sigue presente en nuestra sociedad y en nuestras aulas. Este hecho perpetúa la transmisión, interiorización y naturalización del sexismo.

**Palabras clave:** patriarcado, sexismo, coeducación, machismo, feminismo, estereotipos de género, educación, discriminaciones de género.

## **ABSTRACT**

This final degree project focuses on analyzing the presence and influence of patriarchy in the educational system. To this end, a qualitative research has been carried out that uses the questionnaire as a tool for obtaining data, collecting a total of 53 questionnaires belonging to public, private and concerted centers. The analysis process has been carried out through a categorization system to be able to organize the collected data. The main conclusions drawn focus on the fact that, despite having made great progress in the educational framework, patriarchy is still present in our society and in our classrooms. This fact perpetuates the transmission, internalization and naturalization of sexism.

**Keywords:** patriarchy, sexism, coeducation, machismo, feminism, gender stereotypes, education, gender discrimination.

# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	6
1.1	OBJETIVOS .....	6
2.	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO .....	7
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	9
3.1	GÉNERO, ¿IGUALDAD O DESIGUALDAD ENTRE GÉNEROS? .....	9
3.1.1	Machismo, feminismo, sexismo y androcentrismo.....	11
3.1.2	Estereotipos de género .....	13
3.2	COEDUCACIÓN .....	13
3.2.1	Familia, profesorado y medios de comunicación.....	15
3.2.3	Lenguaje y recursos educativos: el discurso patriarcal en las aulas de Primaria .....	17
3.2.4	Currículum: manifiesto o explícito versus oculto.....	18
3.3	LEGISLACIÓN .....	19
3.3.1	Ley Reguladora de la Enseñanza de 1857 (Ley Moyano) .....	19
3.3.2	Ley General de Educación de 1970 (LGE).....	20
3.3.3	Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) ...	21
3.3.4	Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) .....	22
3.3.5	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) .....	22
3.3.6	Ley Orgánica de educación de 2020 (LOMLOE) .....	24
4.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	25
4.1	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	26
4.2	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	27
4.3	METODOLOGÍA.....	29
4.3.1	Obtención de datos.....	29
4.3.2	Análisis de datos.....	31
4.4	RIGUROSIDAD DEL ESTUDIO .....	33
5.	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	34
6.	DISCUSIÓN.....	40
7.	CONCLUSIONES .....	41
8.	LIMITACIONES EN EL ESTUDIO .....	44
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	45
	ANEXOS .....	61

# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	29
Resumen de las personas que han participado en la investigación.....	29
Tabla 2.....	30
Descripción de los participantes con su correspondiente codificación .....	30
Tabla 3.....	32
Categorías y subcategorías del análisis de datos. ....	32

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Proceso general del análisis de datos cualitativos.....	32
---	----

**LA IGUALDAD TAL VEZ SEA UN DERECHO,**

**PERO NO HAY PODER HUMANO**

**QUE ALCANCE JAMÁS**

**A CONVERTIRLA EN HECHO.**

**HONORÉ DE BALZAC**

# 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad que ha sufrido grandes cambios a la par que ha registrado una notable evolución respecto a la discriminación por razón de género pero, aún hoy, nos encontramos con una gran barrera que nos impide llegar a la igualdad real de derechos y oportunidades. Esto se debe a que las mujeres nos seguimos enfrentando a situaciones sexistas, marcadas por grandes prejuicios y una sociedad patriarcal, encontrándonos en multitud de situaciones con desigualdades relacionadas con el género.

Es por ello, por lo que surge la necesidad de tratar estas desigualdades desde uno de los ámbitos más importantes e influyentes, la educación. Esta, es el pilar fundamental para crear una sociedad crítica basada en la cultura del pensamiento, permitiéndonos conocer los diferentes puntos de vista y centrarnos en aquellos más importantes como la igualdad, siendo esta un aspecto fundamental para dejar de lado una sociedad patriarcal. Para ello es esencial que la educación no sea considerada como un mero instrumento que transmite conocimiento, sino que se comprenda como uno de los ámbitos capaz de desarrollar las capacidades del alumnado en toda su plenitud, formándoles para el futuro en una sociedad que trate de dejar de lado aquellas ideas, actuaciones y prejuicios que no presentan un equilibrio entre mujeres y hombres.

Por esta razón, el trabajo que se presenta a continuación se centra en la coeducación como medida básica para acabar con los estereotipos de género y la imposición de roles, haciendo un breve paso por la evolución y los cambios surgidos a lo largo del tiempo y, a su vez, introduciendo algunas de las metas que nos quedan por conseguir para lograr nuestro objetivo principal.

## 1.1 OBJETIVOS

El objetivo principal que ha guiado el desarrollo de este trabajo es:

- Identificar y analizar la influencia del patriarcado en el sistema educativo a través de la voz de los docentes.

Para lograr la consecución de este objetivo general, nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre la posición y los conocimientos de los docentes frente al sexismo, el patriarcado y la coeducación.
- Explorar sobre la transmisión del sexismo por parte de la escuela, analizando los elementos que intervienen para su fomento o reproducción desde la perspectiva docente.
- Analizar las conductas docentes en relación al patriarcado, el sexismo y la coeducación.

## 2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Mi interés por la coeducación, la influencia o no del patriarcado en la sociedad, y más concretamente en la educación, y el desconocimiento sobre conceptos como feminismo o machismo, ha despertado interés en mi desde la adolescencia, incrementándose cuando empecé la carrera.

En mi formación inicial como docente comencé a aumentar mis conocimientos sobre el tema objeto de estudio. En parte este conocimiento se debió a varias de las asignaturas cursadas durante mis estudios de Grado. Sin embargo, también tuve la oportunidad de descubrir el desconocimiento mostrado por algunos de los docentes, así como la profunda influencia que suponía la transmisión de las diferentes formas de pensar sobre este tema en mis compañeras y compañeros. Por ello, a medida que han ido pasando estos cuatro años he ido formándome sobre el tema gracias a este profundo interés personal.

Una de estas formaciones se ha centrado en las prácticas o actividades realizadas en los colegios, donde he podido observar cómo los niños y las niñas desde pequeños tienen adquiridas ciertas pautas de conducta. Por ejemplo, he podido comprobar cómo sus comportamientos se ven condicionados por ciertos estereotipos de género que han ido asumiendo y cómo muchos de ellos se ven influenciados o contrariados por los comentarios y actitudes que ven y reciben de ciertos maestros y maestras. Por tanto, consideramos esencial hacer frente a situaciones como las que acabamos de apuntar, de forma que podamos acabar con la transmisión de valores sexistas, promoviendo valores relativos a la coeducación y la igualdad de género. Si implementamos este trabajo de forma continua, no como un trabajo puntual, y de manera transversal en todas las áreas, sin duda habremos dado un paso más hacia un mundo donde se valore la diversidad. Sin embargo, se puede observar cómo algunos docentes optan por no trabajar este tema, dejando de lado aspectos fundamentales como la educación para la paz y la igualdad, la educación afectivo sexual, la coeducación o la educación en valores, siendo este otro de los motivos para elegir este tema en mi TFG.

Asimismo, otro aspecto a destacar es el gran cambio que necesita nuestra sociedad para conseguir dejar de lado las actitudes, comportamientos y pensamientos machistas los cuales, a pesar de estar envueltos en una gran controversia, podemos verlos en el día a día. Pero para conseguir acabar con esta transmisión de estereotipos y conductas sexistas debemos tener presente la coeducación, que toma más fuerza y valor que nunca, siendo la herramienta fundamental para combatir la desigualdad de género existente en nuestra sociedad, aportando la información y formación necesaria tanto para el alumnado como para el profesorado.

Otro aspecto que me ha permitido y empujado a querer seguir indagando sobre este tema, son las situaciones de mi vida en las que los comportamientos sexistas se repetían reiteradamente, pudiendo ver como muchas de las personas presentes no eran conscientes de que se estaban transmitiendo y de lo que eso conllevaba. Por ello, esta ha sido una oportunidad para poder paliar mis inquietudes y ver si la existencia de una desigualdad de género es real y, en caso afirmativo, si se puede paliar desde la escuela.

Asimismo, es un tema que está cobrando mucha importancia en la actualidad y que, a pesar de que muchas personas consideren que el sexismo está superado y erradicado, como docentes no podemos mostrar una realidad que no es, sino ser conscientes del problema al que nos enfrentamos y las posibilidades que tenemos para combatirlo y evitar su propagación, considerándose en uno de los aspectos fundamentales de nuestra profesión. Por tanto, podemos entender la escuela como el mecanismo que no solo no debe permitir su propagación sino que además se convierte en un medio que favorece y da lugar a un cambio, a una transformación y a una nueva sociedad basada en la igualdad.

De esta manera, no podemos olvidarnos de realizar una investigación con su correspondiente justificación de las leyes educativas que abordan este tema, destacando el artículo 14 de la Constitución Española de 1978 que afirma que “los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Asimismo, podemos ver como la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación expresa, desde el Título Preliminar, capítulo I, artículo 1, la existencia de una desigualdad al decir y considerar necesario “el desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades [...] y el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas” y en su artículo 33:

Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación (LOMLOE, 2020, p. 122897).

Además, hay que destacar que este Trabajo de 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 pretende con su elaboración la demostración del desarrollo de las competencias expuestas a continuación:

- 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.2)

- 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, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia. (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)

Finalmente hay que mencionar que tras la elaboración del presente trabajo se han adquirido plenamente todas estas competencias.

## **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **3.1 GÉNERO, ¿IGUALDAD O DESIGUALDAD ENTRE GÉNEROS?**

Aristóteles entendía a la mujer como un hombre imperfecto (Laqueur, 1994), mientras que Darwin la veía menos evolucionada que el propio hombre blanco (Laqueur, 1994). Esto nos lleva a pensar que las bases de nuestra sociedad se asientan sobre el androcentrismo y el patriarcado. Es cierto que esas afirmaciones se hicieron en otro momento histórico, pero también es cierto que, de acuerdo con Cavana (1995), aún hoy la diferencia entre hombres y mujeres se entiende como algo negativo, donde se entiende lo femenino como negativo e inferior en la mayoría de las ocasiones.

Para abordar este trabajo es necesario comprender la distinción entre los conceptos de sexo y género. Al hacer referencia al sexo, hablamos de las características biológicas y físicas de las personas (Cordero, 2013). En cambio el género es una construcción social que dice a los hombres y mujeres cómo deben ser, asignándoles una serie de metas o necesidades en función de su sexo (Colás, 2007).

Asimismo, hay que recalcar que un concepto no es inherente al otro, sino que ambos desarrollan nuestra identidad, lo que condiciona su uso en función de estos factores (Moore, 1999). Además, la condición social que el concepto de género transmite, influye en gran medida a la hora de interpretar lo que el mundo dice y, por ello, se actúa según lo que queremos o creemos ser (Moreno, 2010).

Por otra parte, esta construcción social expresa una relación de poder basada en la dominación del género masculino sobre las mujeres, este orden social jerárquico se denomina patriarcado (Subirats, 1994). Este aspecto no solo no ha cambiado a lo largo de los años, ya que autores más recientes lo definen como “el mundo hecho para los hombres” (Lonzi, 2013, p.49) o como “un régimen de privilegios masculinos” (Muraro, 2013, p.73-75), sino que además indican que sigue presente en todos los rincones de la sociedad como un sistema de dominación (Pérez, Nogueroles y Méndez, 2017).

El sistema patriarcal entiende la inferioridad de la mujer de manera natural e inherente encontrándose así el género femenino ante una clara desventaja. Además, conserva e intensifica otras formas de dominación (Facio y Fries, 2005), provocando que las mujeres se encuentren expuestas a otras formas de opresión (Sánchez-Bello, 2015) que veremos a continuación.

En relación al ámbito educativo podemos observar que son los propios estudios de género quienes muestran la existencia de patrones sexistas en las relaciones escolares, creando acciones, aspiraciones y opciones asociadas al género (Graña, 2008). En este sentido, Ballarín afirma que “la escuela contribuye a reproducir desigualdades, manteniendo de forma sutil los roles sexistas, ignorando los valores y las experiencias de las mujeres” (2001, p.137).

De acuerdo con Subirats (2016) la existencia de situaciones y actitudes discriminatorias en la escuela se debe a las actuaciones sexistas de cierto profesorado, centrándose más en la omisión que en la acción (Bonal, 1997). A su vez, López et al. (1999) afirman la falta de interés que muchos de los docentes muestran frente al concepto de género, lo que impide ese cambio de pensamiento a la hora de utilizar estereotipos sexistas en su lenguaje, entre otros aspectos.

Las diferencias de género y las desigualdades que éstas provocan tienen repercusiones en las estrategias de intervención utilizadas en las escuelas (Bonal, 1997) por lo que, para solventar estos problemas existentes han de centrarse en la educación como pilar fundamental, basándose en el principio de igualdad (Carrasco et al., 2008). Por ello, es esencial realizar una formación docente basada en el pensamiento y la conciencia crítica, permitiendo una transformación en las pautas sociales (García-Pérez et al., 2011) que marquen el camino hacia una sociedad igualitaria.

Como afirmaba Aldecoa (1990) es necesario “educar en la igualdad para que no se pierda un solo talento por falta de oportunidades” (p.200).

### **3.1.1 Machismo, feminismo, sexismo y androcentrismo**

Hoy en día nos enfrentamos a una escuela sexista (Madrid y Lucer, 2010) que según Sau (2000), “abarca todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas” (p. 257). Entendemos por sexismo:

[...] las relaciones asimétricas de poder entre géneros basado en una ideología que tiene como fundamento la creencia que un género es superior a otro en una noción estereotipada y limitante respecto a lo masculino y femenino y en casos extremos puede llegar a una actitud de abierta misoginia (Cardona et al., 2015, p.201).

Es decir, una forma de discriminación que parte del criterio del sexo, limitando a las personas en función de una serie de parámetros impuestos (Morgade, 2001). Son Rojas y Moreno (2016) quienes afirman que el sexismo sigue presente en nuestra sociedad, dominando el sexo masculino frente al femenino, otorgándole a este último una serie de características particulares como la reproducción o el ámbito doméstico (Agrela y Morales, 2017).

Encontramos diferentes tipos de sexismo que pasamos a resumir. El sexismo moderno o neosexismo que ve innecesaria la lucha contra la discriminación de género, ya que considera que la igualdad es una realidad en nuestra sociedad (Lameiras, 2002 y Martínez Benlloch, 2008). También puede ser entendido, de acuerdo con ambos autores, como sexismo benevolente o sutil, de manera que las mujeres complementan a los hombres, justificando esta discriminación basándose en la jerarquía de sexos. A su vez, existe el sexismo hostil, entendido por Glick y Fiske (1996) como una superioridad del hombre debida a las pocas capacidades de éxito de las mujeres en diversos ámbitos, considerando que se aprovechan de su atractivo para conseguir tales fines.

Es importante conocer la diferencia que existe entre el sexismo y el machismo, evitando así confundir ambos términos. Mayobre (2009) entiende el machismo como “una actitud y comportamiento de quien discrimina o minusvalora a las mujeres por considerarlas inferiores respecto de los hombres” (p. 2), es decir, “una diferencia psicológica radical ente hombres y mujeres, a partir de la cual establece roles exclusivos en todos los ámbitos” (Castañeda, 2019, p.17). A su vez, Sau (2000) define el sexismo como “aquellos actos físicos o verbales, por medio de los cuales se manifiesta de forma vulgar y poco apropiada del sexismo subyacente en la estructura social” (p. 171). De esta manera, podemos comprender que el machismo es el comportamiento que utilizamos de manera inconsciente, mientras que el sexismo es la estrategia que emplea el patriarcado para continuar con una situación desigual, puesta en práctica de manera consciente (Escobar de los Ángeles, 2017).

El machismo lleva asociados en muchos casos micromachismos, entendidos por Bonino (1996) como “aquellas conductas sutiles y cotidianas que constituyen estrategias de control y micro violencias que atentan contra la autonomía personal de las mujeres y que suelen ser invisibles o,

incluso, estar perfectamente legitimadas en el entorno social” (p.12). Estos, no son menos importantes, sino que se deben erradicar de igual manera, evitando así la persistencia del patriarcado en nuestra sociedad (Bonino, 2004).

Otro gran aspecto en el que puede derivar el machismo es en una depresión, agravando las posibilidades de sufrirla. Por tanto, podemos entender la depresión de género como “un trastorno que únicamente experimentan las mujeres, y sus causas se deben a las desigualdades estructurales derivadas de la socialización patriarcal que origina la subordinación y la violencia de género contra las mujeres” (López y Pascual, 2013).

Por otra parte, cabe destacar que el machismo y el feminismo no son términos opuestos, sino que el feminismo pretende que tanto hombres como mujeres tengan las mismas condiciones y posibilidades en diversas situaciones, es decir, busca una igualdad de derechos independientemente del sexo al nacer (Escobar de los Ángeles, 2017).

Uno de los problemas más graves e importantes por los que lucha el feminismo es la violencia de género que, según Subirats (1999), se debe en gran parte a la educación que reciben los hombres para ejercer la violencia, encontrando así numerosos casos de mujeres asesinadas por hombres, normalmente sus parejas o exparejas. Asimismo, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género plantea este tipo de violencia en su exposición de motivos como:

Una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas por sus agresores carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión y que tiene como resultado un daño físico, sexual o psicológico.

Por tanto, de acuerdo con Mlambo-Ngcuka (2013), la clave se encuentra en una educación pública de calidad que toma como base para la democracia la igualdad y el empoderamiento de las mujeres en cuestiones de género.

También cabe destacar la importancia de conocer el androcentrismo entendido como un enfoque que se basa en la perspectiva masculina, no teniendo en cuenta al género femenino (Ortiz, 2018). Esto quiere decir que ambos sexos tienen como referencia la figura y opinión del género masculino tal y como ya hemos apuntado en líneas anteriores, es decir, “el hombre como medida de todas las cosas” (Prat y Martínez, 1996, p.45). Por ello, si relacionamos el androcentrismo con el sexismo y el machismo, podemos decir que son movimientos que se podrán superar desde una acción coeducativa (Rodríguez, 2010) ya que entendemos la educación como una de las posibles vías para invertir las situaciones de desigualdad.

### **3.1.2 Estereotipos de género**

Desde la infancia escuchamos multitud de comentarios, normalmente diferentes en función del sexo, los cuales nos indican lo que debemos o no hacer y qué es lo más correcto. Estas afirmaciones forman parte de una serie de valores que se instauran desde el núcleo familiar, escolar o cultural, interiorizados por los niños y las niñas en su subconsciente desde edades tempranas, aumentando así la complejidad de modificarlos o erradicarlos en la edad adulta.

Cuando hablamos de estos valores, transmitidos de manera involuntaria o inconsciente la mayor parte de las veces, estamos haciendo referencia a los estereotipos de género, encargados de crear diferencias entre las personas en su vida diaria. Moreno (2000) los entiende como “generalizaciones basadas en ideas preconcebidas, prejuicios o preconceptos que se tienen acerca de cómo deben ser las personas” (p.15). Asimismo, Varela (2008) afirma que estas desigualdades conllevan una serie de consecuencias que impiden el total desarrollo de las capacidades y las oportunidades de ser de cada persona.

Por lo que respecta al papel de la escuela frente a estos estereotipos, hay que decir que este no es un papel neutro, sino que dentro de esta institución se potencian una serie de valores demandados por la sociedad.

La escuela es un microcosmos de la sociedad. Su función es perpetuar los valores y las ideologías dominantes en ella, y está organizada para conseguirlo. Estos valores e ideologías son los de los varones blancos de clase media. Los chicos aprenden a identificarse con el grupo dominante y su sistema de creencias que recompensa los logros competitivos e individualistas en lugar de la colaboración colectiva (Askew y Ross, 1991, p. 110).

Tras ser conscientes de que los estereotipos marcan un antes y un después, ya que condicionan la forma de pensar e incluso de actuar, es esencial que la escuela eduque evitando la violencia de género, dejando de lado esos prejuicios comentados previamente, e impuestos por la sociedad, como una forma con la que identificarse, para así tener como finalidad:

Garantizar un modelo de escuela coeducativa basada en el desarrollo integral de las personas, al margen de los estereotipos y roles en función del sexo; que eduquen en el rechazo a toda forma de discriminación y violencia de género, y que posibilite una orientación académica y profesional no sexista; contando con la participación y la implicación de todas las personas de la comunidad educativa (Plan Director para la Coeducación y Prevención de la violencia de género en el sistema educativo, 2013, p.40).

## **3.2 COEDUCACIÓN**

Como se ha comentado anteriormente, la educación es un pilar básico que permite crear una identidad en los niños y les educa y enseña en función de una serie de valores, criterios y normas.

Es por ello por lo que la escuela es considerada un eslabón fundamental para erradicar todas las actitudes relacionadas con el sexismo, el machismo, el androcentrismo, estereotipos de género..., en definitiva, todos aquellos aspectos que suponen desigualdades.

Es la propia Constitución española (1978) en su artículo 14, la que defiende la igualdad: “sin que pueda prevalecer discriminaciones algunas por razón de nacimiento, raza, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. De acuerdo con esta definición, cabe destacar que la coeducación se presenta como un aspecto imprescindible para acabar con estas desigualdades y crear un clima agradable y sin discriminación por razón de género.

Baena y Ruiz (2009) afirman que la coeducación es un proceso que considera y trata a las personas en función de esa igualdad de derechos fundamental. Asimismo, Cremades (1995) recalca que coeducar quiere decir “que todas las personas sean educadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y experiencias que no esté jerarquizado por el género social, lo que significa eliminar el predominio de un género sobre otro” (p.34).

Ambas definiciones hacen referencia a un sistema basado en la igualdad de género, en la inexistencia de beneficios o diferencias de oportunidades en función de éste, tratando de eliminar esa jerarquía establecida del hombre sobre las mujeres. Estos aspectos los podemos ver claramente reflejados en la definición que Blanco (2007) hace de la coeducación:

Coeducar es educar fuera del modelo dominante, el simbólico patriarcal [...]; y eso significa que tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos (p.24).

Tras esto, podemos afirmar que la coeducación se configura como un proceso necesario y fundamental debido a que:

[...] además de ser un derecho y una finalidad educativa en sí misma, pertenece al conjunto de los contenidos en educación en valores que la Enseñanza Obligatoria ha de transmitir para lograr la formación crítica e integral de los futuros ciudadanos. La coeducación es, sin duda, un tema de vital importancia en el Sistema Educativo actual para ofrecer al alumnado una formación integral, preparándolos para una vida futura respetuosa, en la que no tengan cabida aspectos discriminatorios por razón de género (Cabeza, 2010, p.39).

Por todo ello, Urruzola (1995) afirma que para conseguir una escuela realmente coeducativa se debe educar a las personas al margen de su género, tratando de potenciar su desarrollo individual, pero dejando de lado los roles que les demanda la sociedad sexista simplemente por el hecho de ser de uno u otro sexo.

Además, cabe destacar que la escuela coeducativa no se centra solo en la diversidad de género, sino que introduce la diversidad cultural y social tratando de acabar con la sumisión de la mujer (Morales, 2007).

Por tanto, una vez revisados los referentes teóricos, entendemos coeducación como una oportunidad para educar en igualdad, erradicando las actitudes, situaciones y mecanismos discriminatorios y contribuyendo así a la formación de una sociedad con igualdad de derechos y deberes para todas las personas, que cuestione y debata en todo momento los patrones de la sociedad patriarcal.

### **3.2.1 Familia, profesorado y medios de comunicación**

Partiendo de la base de que la familia y la escuela se consideran los principales agentes de socialización de los niños y niñas, se realizará una introducción a ambos términos sobre la necesidad de diálogo y vinculación entre estos.

La familia es el primer entorno en el que se desenvuelven el niño y la niña, donde adquieren una serie de valores o normas que les van a influenciar a lo largo de su vida. Por lo tanto, en un primer momento depende de las familias transmitir o no una serie de pautas y roles sexistas (Cordero, 2013) que, niños y niñas se encargarán de interiorizar y reproducir. Esto dependerá a su vez de los criterios que utilizan los progenitores para comportarse con sus hijos e hijas, ya que pueden condicionarles, cambiando así las expectativas que estos se habían creado (García, 2014). Algunos de los criterios mencionados pueden estar relacionados con la condición sexual o el sexo al que pertenecen al nacer.

En este sentido, Torres (2018) destaca cómo el núcleo familiar influye en el afianzamiento de estereotipos de género. Algunos ejemplos podemos verlos a la hora de vestir o con los juegos o juguetes que se les ofrecen, pudiendo consolidar así ciertos comportamientos en función del sexo (García, 2010).

Por lo que respecta al profesorado, Suberviola (2012) destaca la existencia de docentes que transmiten estereotipos de género. A su vez, Weiner (2000) recalca una ausencia de perspectiva de género a la hora de recibir formación docente. Por tanto, según Ballarín (2001), “la escuela contribuye a reproducir desigualdades, manteniendo de forma sutil los roles sexistas, ignorando los valores y las experiencias de las mujeres” (p.137). Esto se debe a que, de acuerdo con Colás (2004), además de transmitir sus conocimientos, los docentes educan partiendo de la forma de interpretar el mundo que tienen. Asimismo, Bromme (1998) afirma que la mayoría de las veces el propio profesorado no es consciente de que está transmitiendo una serie de valores implícitos, ya que no se ha percatado de que los posee pero, a pesar de ello, forman la base de sus acciones. Por tanto, depende de los propios docentes enfocar su labor a acciones basadas en la igualdad de oportunidades o, en su defecto, reproducir y perpetuar el sexismo en el aula (Fernández, 1996).

Para tratar de paliar los efectos negativos del sexismo en la escuela, Anguita y Torrego (2009) consideran que se debe impartir una adecuada formación integral a los docentes. Esta formación

debe basarse en la igualdad como una necesidad social que no se puede dejar de lado ni posponer, ya que influye en las vidas y pensamientos de las generaciones futuras. Por ello, Bolaños (2007) muestra la necesidad de que el profesorado “reconozca la igualdad de niñas y niños, comprenda las realidades que vivencian y reconozca las concepciones de género y poder que manejan. Además, debe contribuir a la formación de un discurso social elaborado sobre la relación género poder” (p.26).

Por todo ello, los docentes deben tratar de fomentar una conciencia social y educar en función de unos valores críticos, lo que permitiría conseguir una sociedad basada en la igualdad, dejando de lado los roles establecidos y pudiendo elegir libremente cómo ser o qué hacer.

Esta concienciación es necesaria reflejarla también en las tareas, cargos y funciones que se desempeñan dentro de los centros educativos en función del sexo, ya que, a pesar de haber un aumento de feminización del profesorado, aún existe una clara división de funciones (Acker, 1995) y un techo de cristal que es necesario romper.

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, cabe destacar que depende de los docentes hacer visibles o no las desigualdades existentes que se transmiten desde el entorno escolar. En este sentido, Moreno (2000) afirma que:

En nuestras aulas y en los distintos espacios escolares observamos actitudes y comportamientos que denotan que nuestro alumnado está siendo educado en los papeles tradicionales asignados a los hombres y a las mujeres. Estos papeles revelan una valoración social más positiva de lo masculino frente a lo femenino, llegándose en algunos casos a un estado de subordinación que condice habitualmente a la falta de respeto hacia la mujer y a su marginación en la cultura (p.81).

Por último, hay que recalcar que son múltiples los autores y autoras que están de acuerdo con este refuerzo del sexismo por parte de la familia, que se ve intensificado por los medios de comunicación. Este último factor es una de las mayores influencias en lo que respecta a la creación de la identidad y las cualidades de género de mujeres y hombres (Ramírez, 2016), ya que difunden estereotipos y contenidos sexistas (Martínez, 2014). De acuerdo con Carretero (2014):

Los medios de comunicación y la publicidad tienen una importante responsabilidad en la configuración de una imagen estereotipada de la mujer, de una imagen no coherente con la sociedad que pretendemos construir y de una imagen que atribuye roles que mantienen al hombre como ser creador, imaginativo y con poder de decisión ya la mujer como objeto sexual o sujeto de consumo fundamentalmente (p.133).

### **3.2.3 Lenguaje y recursos educativos: el discurso patriarcal en las aulas de Primaria**

Como se ha comentado anteriormente, dentro de la escuela se transmiten estereotipos y roles de género tanto de manera explícita como implícita, especialmente desde el lenguaje, la cultura patriarcal y las herramientas utilizadas por los miembros de la comunidad educativa.

El hecho de que se transmitan estos aspectos discriminatorios se debe en gran parte a la educación que han recibido los docentes, basada principalmente en el patriarcado, traspasando así una ideología sexista por reiteración en la mayoría de los casos (García, 2013).

Otro aspecto que consideramos importante es el relacionado a acabar con la discriminación que las mujeres han recibido a lo largo de los años ya que, como dice Subirats (1994), las mujeres o sus logros han sido excluidos de la ciencia durante años, infravalorando su trabajo incluso a día de hoy, volviendo a contar tan solo los aportes masculinos. De acuerdo con Montoya (2005):

Tenemos pendiente la tarea de hacer visible la aportación histórica de las mujeres y cambiar la mirada o la interpretación histórica, porque las fuentes, como denominamos a los documentos históricos, están sexuadas, como lo está la vida misma, pero la interpretación es neutra en masculino universal y en un discurso separado de la vida. Y nos duele, pero... seguimos con unos libros de texto donde el hombre no tiene origen, no ha necesitado nacer de una madre, ni ser alimentado, ni crecer en relación. Sólo vive para cazar, guerrear y conquistar. Y las mujeres no existen, porque no se las nombra (pp. 124-125).

Además, al hacer referencia al lenguaje, hay que destacar que es el que “nos conduce directamente a la base de la cultura común, y eliminar de él el sexismo tradicional sería poder acceder finalmente a cambiar de raíz nuestra cultura y nuestras mentalidades” (Subirats, 2016, p.33). En este sentido, Weiner (1980) introdujo una serie de pautas como la eliminación de los estereotipos de género en los libros de texto y material escolar, garantizando así la igualdad entre los sexos en el uso de todo tipo de recursos educativos. Esto, se debe además a que, como bien dice Peña (2007):

Las imágenes y las palabras en los libros de texto transmiten una idea determinada de la realidad, pero a veces esta idea no es del todo cierta, puesto que los libros de texto pueden transmitir una información sesgada de la vida actual (p.10).

Asimismo, se debería prestar especial atención a lo que se transmite dentro de las aulas, intentando erradicar ciertos patrones de comportamiento para poder así producir un cambio y crecer en una sociedad igualitaria y no patriarcal (Subirats y Brullet, 1999).

### **3.2.4 Currículum: manifiesto o explícito versus oculto**

La escuela parte de un documento oficial que sirve de guía y que conocemos como currículum. Este es útil para que los docentes sepan qué contenidos deben tratar en cada curso en función de la asignatura, teniendo cierta libertad a la hora de decidir cómo introducirlos. Este currículum habla o se basa generalmente en el género masculino, por lo que, a pesar de tratar la igualdad entre hombres y mujeres, aspecto impuesto por las leyes, podemos observar cierto androcentrismo.

Encontramos dos tipos de currículum: el explícito o manifiesto es esa guía que siempre se tiene a mano con todos los materiales didácticos desarrollada de manera consciente; y el currículum implícito u oculto, empleado de manera inconsciente. Este último es entendido por Rodríguez (2016) como:

El conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados (p.106).

Asimismo, Contreras (2011) menciona cómo este currículum oculto reproduce una serie de roles y estereotipos sexistas, percibiendo esta discriminación como algo natural. Además, destaca los lugares en los que podemos encontrar estas desigualdades:

Se presenta en la metodología, en la organización escolar, en los materiales didácticos y textos, en la omisión de las niñas y las adolescentes a través del lenguaje, en la interacción en el aula, en la invisibilización de la mujer en la historia y en la producción del conocimiento, en la transmisión de un conocimiento androcéntrico (Contreras, 2011, p.2).

Es por ello por lo que surge la necesidad de basarse en una escuela coeducativa, tratando así de eliminar estas conductas y encontrando un equilibrio entre ambos currículums. Como afirma Acevedo (2010), “debemos centrarnos en ver si afirmamos determinadas cuestiones no sexistas desde el currículum explícito y luego las falseamos desde el currículum oculto” (p. 6). De esta manera, evitaremos situaciones en las que, como afirma Contreras (2011) “las mujeres están bombardeadas permanentemente por actitudes sexistas durante el proceso educativo, ocasionando inseguridad intelectual y condicionando su horizonte de posibilidades en el campo académico” (p.2).

Por último, no debemos olvidar la influencia del currículum en la identidad del alumnado, teniendo en cuenta aspectos como las sensaciones, pensamiento o modos de actuar, ya que son

realmente los que van a conformar su personalidad y la forma de ver el mundo. Estos resultan más importantes para ciertos autores que los aprendizajes académicos (Carrillo, 2009).

### **3.3 LEGISLACIÓN**

A lo largo de este apartado se exponen los aspectos legales que permiten una mayor comprensión de este proyecto. Dicha exposición se guía por la evolución histórica y los cambios acontecidos a través de la legislación educativa en relación al tema principal de este trabajo, la igualdad de género.

En cualquier ámbito académico es necesario comprender la evolución de una disciplina, por ello ahondaremos aquí en la evolución de los cambios educativos que se han producido en relación a la coeducación y, para ello, comenzaremos en el 1858 con la llamada Ley Moyano.

#### **3.3.1 Ley Reguladora de la Enseñanza de 1857 (Ley Moyano)**

Esta ley consolida la creación de Escuelas Normales de maestras (Arenas, 2009), ya que hasta el siglo XIX con la constitución de 1812, los niños y las niñas no contaban con los mismos derechos educativos (Araque, 2009).

Es Sánchez Buchón (1968) quien, en la década de los 60-70, señala todo aquello relacionado con la intelectualidad como algo impropio de mujeres:

En el terreno intelectual, los trabajos que pidan profundidad, abstracción, creación científica, filosófica y hasta artística que reclame vigoroso razonamiento encauzador de una fecunda imaginación; trabajos teóricos de fría especulación y de fundamentación en general, trabajos que exijan mucha serenidad emotiva y dominio de nervios (Buchón, 1968, p.594).

Por tanto, podemos entender que la llamada Ley Moyano se centraba en educar a las niñas en labores relacionadas con el hogar, rezos e higiene, entre otras, cursando materias como “labores propias del sexo” o “ligeras nociones de higiene doméstica” (Sainz, 2012, p.32), destacando que “...las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su función principal, la de esposas y madres” (Subirats 1994, p.50). Esto introduciría a niñas y niños en la interiorización de roles considerados de menor valía para ellas y en la preeminencia social de ellos (Bonder 1994).

Este aspecto al que acabamos de aludir es recalado por Jesús Espinosa (2017) cuando destaca que “ellas se formaban en la sumisión y la obediencia, bajo la finalidad de perpetuar su función tradicional de madre y esposa, mientras ellos se instruían con dos objetivos masculinos esenciales, el de dirigir, producir y proveer a la familia” (p.27). Esto nos hace ver cómo cada sexo se ajusta a un rol asignado, encontrándonos por tanto frente a un escenario cultural tradicional y patriarcal,

en el cual la instrucción de los niños se centra en cómo recibir su educación, mientras que la de las niñas se basa en la premisa de si era oportuno o no que la recibieran (Subirats, 1999, p.12).

La Ley Moyano aboga por la Educación Segregada, considerándola necesaria ya que parte de una serie de premisas basadas en ciertas “necesidades” de los niños y las niñas. Algunas de ellas son; la necesidad de mayor competitividad entre los niños basada en el funcionamiento de su cerebro, no dando la oportunidad de crecer y recibir una educación igualitaria que cuente con las mismas posibilidades para ambos sexos, viendo así la persistencia o no de dichas diferencias en sus cerebros. Un aspecto muy relacionado con esto sería la percepción de la violencia en ambos sexos, no considerando ciertos gestos violentos en función de la persona que lo realice, es decir, un chico o una chica. Finalmente comentar el mayor éxito de las chicas en los resultados matemáticos, el cual no hace referencia a la segregación de sexos, sino a la clase social (Subirats, 2010).

Debemos ser conscientes de que esta segregación por sexos se debe en parte a las ideas de la época, entendiendo que, si las niñas y los niños iban a la misma clase, no iban a establecer relaciones de amistad, sino relaciones amorosas o sexuales. Por ello, se considera fundamental evitar este hecho por parte de la escuela, como si fuera algo anormal o inapropiado (Espinosa, 2017) a la vez que se da por hecho que dicho suceso no puede ocurrir entre personas del mismo sexo.

### **3.3.2 Ley General de Educación de 1970 (LGE)**

La Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) inició un proceso que convertía los centros educativos en mixtos, transformándose en una educación única, gratuita y obligatoria hasta los 14 años, tanto para niños, como para niñas (Gil, Marcos y Malón, 2016). Este hecho supuso una educación igualitaria en lo formal, pero no llevaba aparejada una igualdad real (Suberviola, 2012). Esta implantación sólo “ha supuesto la incorporación de las alumnas al modelo educativo masculino, considerando como universal lo que constituye una discriminación, cuando no una negación del modelo femenino” (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, pp. 298-299). Por tanto, su implementación se tradujo en un modelo androcéntrico que excluía la cultura de las mujeres del currículum (Moreno, 2013).

Por ello, podemos decir que “reproduce las diferencias de trato y sigue discriminando a su alumnado en función de su sexo biológico” (Madrid y Amanda, 2010, p.227), ya que mantiene activos los valores ideológicos del régimen dictatorial (Rodríguez, 2008, p.102) debido a la incorporación de las niñas a normas, valores y comportamientos que son propios de la cultura dominante, es decir, el modelo masculino (López, Cobos, Martín, Molina y Jaén 2018). Este modelo hegemónico se entiende como un conjunto de elementos basados en la existencia de un currículum oculto señaladamente sexista (Fernández, 2003, p. 51). Varias son las perspectivas androcéntricas que podemos señalar como la definición de una escuela pseudocurricular, uso

habitual de un lenguaje basado en la universalidad masculina genérica y la atribución de privacidad como ubicación esencial de la propuesta educativa femenina.

Nos encontramos por tanto ante una escuela mixta, “generalizadora de la escuela masculina para toda la población escolar” (AA.VV. 1989), ya que excluye todos aquellos aspectos útiles para la vida privada, la cual se atribuía de forma hegemónica al rol femenino (Sastre, 1994). De esta manera “el sexismo adoptará formas nuevas y menos evidentes en tanto quedan solapadas bajo la igualdad formal”, contribuyendo así a camuflar las formas reales de discriminación socioeconómica, racial y sexual, que los sistemas educativos no reconocen institucionalmente (Stromquist, 1997, p.8).

### **3.3.3 Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)**

Esta ley supone un gran cambio, ya que pretende fomentar prácticas coeducativas y, gracias a ella, las mujeres empiezan a estar presentes en todos los niveles educativos (Luis, 2014). Gracias a esto, comienzan a valorarse y respetarse las opiniones, aportaciones y experiencias de ambos sexos como algo complementario y enriquecedor para todas y todos (Azorín, 2015). Asimismo, Sainz (2012) “reconoce por primera vez que la discriminación sexual es ilegítima en el Sistema Educativo, reconsiderando una educación basada en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres” (p.39). Además, se recalca la educación en valores promoviendo: “La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas” (LOGSE, 1990, p. 22).

Dicha ley recoge en el segundo párrafo de su preámbulo lo siguiente:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (LOGSE, 1990, p.1).

Finalmente, hay que destacar el artículo 2º del título preliminar que hace referencia a la igualdad efectiva de los derechos entre los sexos y al rechazo a todo tipo de discriminación, así como el respeto a todas las culturas” (LOGSE, 1990, p.5).

Esto quiere decir que, independientemente del lugar de nacimiento o el color de la piel, todas las personas deben recibir una educación de calidad y que no se pueden tolerar las discriminaciones producidas, sino aprovechar la gran diversidad con la que contamos para no dejar nunca de aprender y crecer.

### **3.3.4 Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE)**

Con esta ley se fomenta una mayor igualdad efectiva entre los derechos y oportunidades de hombres y mujeres (art. 1, apartado I), teniendo como uno de sus fines: conseguir el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad (art. 2.1, apartado b).

Hablamos por tanto de una ley progresista, basada en una educación pública y de calidad para todos sus miembros, recalcando la defensa del medio ambiente o el rechazo a todo tipo de violencia, y la resolución pacífica de los conflictos como valores que aparecen a lo largo de todo el texto de la ley (Arenas, 2006, p. 89). Además, “aboga por el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (Art.1, LOE, 2006).

Siguiendo en la misma línea cabe recalcar el preámbulo de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género cuando dice:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas (LOE, 2006, p.4).

Finalmente comentar la mención explícita de esta ley a la coeducación al exponer en la LOE, 2006:

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

Por todo ello, se puede observar que es una ley que apuesta por el cambio, luchando por la igualdad de oportunidades, dándole a la mujer cierta libertad e importancia en el sistema educativo, permitiendo así un fomento en sus derechos.

### **3.3.5 Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE)**

Nos encontramos ante una ley que introduce modificaciones en la anterior, la LOE, como puede ser la supresión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Esta asignatura es la única que cuenta con contenidos explícitos sobre equidad de género, por lo que

su eliminación en palabras de Valcárcel (2008) supone una “ablación de la memoria” (p. 222). Esto, se debe en gran parte a la incorporación de la asignatura de Religión ya que elimina la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, anulando así los avances contra la violencia de género, el acoso escolar y la formación para la resolución pacífica de conflictos, entre otros (Venegas y Heras, 2016).

Además, la LOMCE no hace alusión a la diversidad de identidades de género y de orientaciones sexuales como si lo hacía la LOE en su Preámbulo (García, 2016), siendo necesaria una reflexión sobre lo que conlleva la destrucción de una identidad colectiva por una individual, aspecto que señalan Planella y Pié (2012), cuando afirman que “hombre/mujer excluye otras posibilidades y niega, en definitiva, el carácter constructivo del sexo y la sexualidad” (p. 271).

Por todo ello, podemos ver la LOMCE como una “ley profundamente antidemocrática, que pretende poner la educación al servicio de los intereses del capital y de la reproducción de las posiciones de poder” (Subirats, 2014, p.47).

Esta Ley habla de fomentar la igualdad entre hombres y mujeres y prevenir la violencia de género, pero no aparecen contenidos relacionados con estos aspectos en el currículo (Subirats, 2017), por lo que podemos entender que aún hay vacíos como la inexistencia de modelos alternativos a la masculinidad, no permitiendo superar el acoso y la violencia de género (Ríos, 2015). Según Solsona (2008):

[...] hoy tenemos que modificar la centralidad de los saberes y trabajos considerados tradicionalmente masculinos en la cultura escolar y crear una nueva en la que se valoren los sentimientos y las emociones, las capacidades relacionales, los saberes y las experiencias de las mujeres y los saberes asociados al cuidado (p.227).

Además, deja claro como las familias que decidan llevar a sus hijos e hijas a un centro segregado deben contar con las mismas facilidades y posibilidades que aquellas que deciden llevarlos a un centro mixto (Saura y Luengo, 2015). Como conclusión, y teniendo en cuenta que la coeducación es la mejor herramienta para poder prevenir la violencia de género (Essomba, 2007), podemos decir que esta Ley no se basa en dicho aspecto al financiar la escuela segregada con fondos públicos (García, 2016), al contener lenguaje sexista en su redacción, al eliminar la asignatura comentada anteriormente y, por la ausencia de una serie de actuaciones frente a las identidades de género y la diversidad afectivo-sexual (García, 2016).

A pesar de esto, cabe destacar el artículo 127 de la LOMCE, que hace referencia al Consejo Escolar. Concretamente la g) señala:

proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el

artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.

Además, una modificación que aparece en el apartado 7 del artículo 84 (Admisión de alumnos) hace referencia a una prioridad en la escolarización para aquel alumnado que lo requiera por un cambio de residencia debido a actos de violencia de género.

En cuanto al currículum oculto se centra en unos criterios que suponen una estandarización que homogeneiza y además segrega (Saura y Luengo, 2015), ya que todo aquello que se escapa de lo normalizado es omitido y excluido por la LOMCE, “la exclusión representa el lado oscuro de la normalización, la definición de lo patológico. [...] Las técnicas de exclusión son constantes en pedagogía: se excluyen individuos, identidades, prácticas, así como formas de construir el conocimiento” (Planella y Pié, 2012, p.275).

Si nos basamos en el análisis crítico del discurso de Van Dijk (1999), la presentación de la LOMCE parece llevar implícita la idea de que las Leyes educativas anteriores no habían sido consensuadas, ni eran sostenibles ni sensatas, ya que utilizaba adjetivos como gradualista y prudente para referirse a sí misma.

### **3.3.6 Ley Orgánica de educación de 2020 (LOMLOE)**

Partimos de una Ley que recoge mucha información de las anteriores, concretamente la LOE, tratando de mejorar o solventar los aspectos que no fueron posibles con la LOMCE (Gortazar, 2020).

En el propio preámbulo de dicha Ley, LOE, podemos observar como hace una clara referencia a los aspectos más cercanos de la coeducación, destacando lo siguiente:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas (LOE, 2020, p.10).

Este pequeño inciso nos hace ver que va a tratar de buscar la igualdad, luchando por los derechos y oportunidades de todas las personas intentando superar los comportamientos sexistas. Por ello, se puede observar que aún queda mucho camino por afrontar, tratando no solo de superar ciertas diferencias, sino erradicarlas.

Además, en el artículo 1 se puede apreciar como trata de solventar todo tipo de desigualdades, dejando de lado la sociedad patriarcal que nos persigue gracias a uno de sus principios “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe

como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales” (LOMLOE, 2020, p. 122880). Asimismo, hay que destacar otro de los principios de este artículo que expresa la necesidad de la igualdad con las siguientes palabras: “el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas” (LOMLOE, 2020, p. 122881).

En cuanto al artículo 2: los fines, introducen una Educación para la paz, formando al alumnado en los Derechos Humanos y la interculturalidad, concretamente gracias a la introducción de una nueva asignatura, “educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” aspecto que podemos observar en el artículo 24. También cabe recalcar que en el artículo 17 del capítulo 2 se hace hincapié en la necesidad de desarrollar actitudes en contra de la violencia, los prejuicios y los estereotipos de género.

Por lo que respecta a los centros educativos, el artículo 121, recuerda la necesidad fundamental de respetar el principio de no discriminación e inclusión educativa, así como nuevos avances al “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (LOMLOE, 2020, p. 122924).

Por último, hay que comentar una disposición que hace referencia a la igualdad entre hombres y mujeres, resaltando que su fin es:

Favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España. (LOMLOE, 2020, p. 122934).

Por todo ello, tras hacer un análisis de la LOMLOE, se puede destacar que trata de conseguir una igualdad a efectos reales entre hombres y mujeres, incluso introduciendo una asignatura para lograr dicho fin. Faltar por ver si se dota a los centros de los recursos necesarios para implementarlo de la mejor forma posible.

## **4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Este trabajo tiene como objetivo principal identificar y analizar la influencia del patriarcado en el sistema educativo a través de la voz de docentes en activo. Por ello, es preciso concretar el desarrollo que se ha llevado a cabo en la investigación realizada. Primeramente se mostrará el método y el diseño elegidos para la investigación, explicando los motivos en los que se ha basado

esta decisión así como su justificación. A continuación, se presenta la metodología, junto con los pasos seguidos y el análisis de datos con sus respectivos criterios. Finalmente, se incluye la discusión de los datos obtenidos para contrastarlos con otros estudios al respecto.

#### **4.1 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

Teniendo en cuenta que el método tiene que adecuarse en todo momento a la investigación y a sus necesidades, se ha decidido optar por el método cualitativo ya que, de acuerdo con Pérez (2009), es aquel que estudia las intenciones de las personas y el significado de éstas desde el punto de vista social. Esto facilita en gran medida nuestra investigación, ya que pretende comprender cómo se reproducen y se transmiten los mecanismos patriarcales en una sociedad que se considera igualitaria desde el punto de vista formal, para poder así analizar su influencia. Entendemos la investigación cualitativa como el mejor método que nos puede ayudar a ahondar en la perspectiva de los participantes, su contexto, sus pensamientos y opiniones, obteniendo así una serie de datos que nos permitan llegar conclusiones relevantes para el estudio.

Otro motivo por el que se ha elegido dicho método es por su capacidad para resolver problemas pertenecientes a un contexto real, basándose en la obtención y análisis de los datos (Hernández, 2008).

Por todo ello, esta investigación se basará en el paradigma interpretativo, aquel que nos permite comprender los significados que las personas atribuyen a ciertos aspectos, es decir, ver cómo definen su mundo a través de sus acciones y pensamientos (Taylor y Bogdan, 1986). Por tanto, este paradigma nos permite comprender la realidad social de las personas, permitiéndonos acercarnos a su punto de vista y el contexto en el que se encuentran (Krause, 1995).

Además, para poder realizar un análisis profundo se utilizará el estudio de caso. Este, nos permitirá extraer todas las conclusiones posibles, incluso aquellas que se suelen pasar por alto al no hacer un análisis exhaustivo con todos los detalles (Erickson, 1989) debido a que alcanzan mayor comprensión y claridad sobre un tema en concreto. Por esta razón, se ha decidido optar por este método de investigación, contando además con los grandes conocimientos y experiencia de las personas encuestadas, que han permitido trabajar para conseguir el objetivo principal del estudio; identificar y analizar la influencia del patriarcado en el sistema educativo.

Por último, cabe señalar que dada la extensión y finalidad de este trabajo, nuestro estudio es una iniciación a la investigación, pues sería necesario extender y profundizar en multitud de aspectos para llevar a cabo una investigación de mayor solidez y relevancia.

## 4.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación es utilizado para recabar la mayor información posible gracias a la recolección e interpretación de datos, en este caso a través de cuestionarios, lo que nos permite crear un estudio de la mayor calidad posible que cumpla con los intereses previstos (Mendizábal, 2006).

Dado que nos basaremos en el estudio de casos, debemos tener en cuenta los tipos existentes. Abreu (2012) los divide en un estudio de investigación exploratorio, centrado en los fenómenos desconocidos o poco estudiados; descriptivo, oportuno tanto para una perspectiva cuantitativa como cualitativa, refiriéndose al tipo de pregunta que se realiza acerca de un caso concreto; y correlacional o explicativo, que busca las causas reales de la situación o problema, yendo más allá que la investigación descriptiva. Asimismo, De Salas, Mendoza y Porras (2013), hacen un análisis más sintético de estos, dividiéndolos en la investigación explicativa, aquella que trata de explicar las relaciones que surgen entre los componentes en cuestión; y la descriptiva, aquella que intenta hacer ver la existencia de un problema que se centra en un sujeto u objeto de estudio.

Además, cabe destacar la distinción que hace Pérez (1994) sobre los estudios de casos, ya que se centra en la educación, pudiendo abordar así nuestro ámbito. Este, distingue entre un estudio de casos descriptivo, el cual hace un informe detallado sin partir de una fundamentación teórica, lo que permite evitar la guía de hipótesis ya establecidas; un estudio de casos interpretativo, basado en las descripciones sobre presupuestos ya establecidos para recoger nuevos datos; y un estudio de casos evaluativo, que busca la emisión de juicios sobre la realidad del objeto de estudio. Nuestra investigación hace referencia a este último estudio de casos, ya que parte de la realidad de las personas encuestadas para poder obtener una serie de conclusiones que permitan comprender sus pensamientos y acciones (Barba, 2013).

En este caso, se ha decidido investigar sobre la realidad en relación a la discriminación de género de los centros de Educación Primaria y de Educación Infantil, habiendo recibido incluso una respuesta de secundaria, la cual se queda fuera de los objetivos de este trabajo y se ha decidido descartar. Para ello hemos elaborado un cuestionario abierto pensado en base a la experiencia y conocimientos de maestros y maestras que se encuentran en activo. En este sentido, Hernández, Cantín, López y Rodríguez (2010) afirman que este instrumento recaba la información necesaria para la investigación gracias a su adaptación a todo tipo de personas, permitiendo un análisis posterior de los datos obtenidos. Por todo ello, se han tenido en cuenta las siguientes preguntas que nos han guiado a lo largo del proceso:

- ¿Cuánto puede influir una educación sexista en los comportamientos y aprendizajes del alumnado?

- ¿Cómo se involucran los docentes en la coeducación y en la lucha contra la sociedad patriarcal?
- ¿De qué forma influyen los estereotipos de género y el sexo en los conocimientos y comportamientos del alumnado?

En cuanto a las decisiones tomadas a lo largo del proyecto, éstas se han basado en las fases del modelo creado por Jorrín-Abellán (2016):

1. **Posición paradigmática del investigador** donde es capaz de reconocer y definir su forma de ver el mundo a través de una cosmovisión constructivista o interpretativa en este caso.
2. **Problema de investigación y objetivos del estudio**, basado en la búsqueda de afirmación o no sobre la existencia e influencia del sexismo y del patriarcado en las aulas. Para ello, se basa en tres tipos de objetivos:
  - 1) Personales: análisis de situaciones o aspectos sobre el sexismo en las aulas y su influencia en el alumnado.
  - 2) Prácticas: hacer conscientes a todas las personas de cómo pueden llegar a influir y condicionar dichos aspectos.
  - 3) Intelectuales: comprensión del fenómeno planteado.
3. **Marco conceptual del sustento** formado por aquellas teorías, investigaciones y estudios relevantes que ayudan a comprender lo que realmente sucede, tal y como hemos expuesto en el apartado destinado a tal fin.
4. **Tradición de la investigación** basada en el estudio de casos.
5. **Preguntas de investigación** que reflejan lo que se quiere buscar y aprender realmente con el estudio, considerándose por tanto el núcleo de nuestro diseño de investigación y que ya hemos expuesto con anterioridad.
6. **Estrategia de recogida de datos** a través de un cuestionario con preguntas fundamentalmente abiertas, aunque también cuenta con preguntas cerradas como explicitaremos posteriormente.
7. **Estrategias de análisis de datos** realizada a través de un análisis de categorías y subcategorías, lo que ha permitido agrupar la gran cantidad de datos recogidos en núcleos de significado para poder llevar a cabo un análisis más exhaustivo y completo.
8. **Confiabilidad** contando con cierta validez interna que nos permita probar que realmente estamos consiguiendo los objetivos planteados. De esta forma hemos intentado describir todos los pasos seguidos para que se pueda comprender el trabajo realizado y se pueda replicar en cualquier otro momento y contexto.

**9. Principios éticos del estudio.** Se han tenido en cuenta criterios de confidencialidad y anonimato a lo largo de esta investigación, para lo cual se ha optado por llevar a cabo un proceso de codificación de la información obtenida, así como un consentimiento informado.

## 4.3 METODOLOGÍA

Una vez analizados el método y diseño de la investigación, nos centraremos en la metodología de obtención y análisis de datos.

### 4.3.1 Obtención de datos

Es imprescindible que las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos de nuestra investigación, no dejen de lado aspectos fundamentales como los recursos, el tiempo disponible y los conocimientos previos con los que contaba la investigadora acerca del tema en cuestión. Estos, nos ofrecen una gran profundidad en las respuestas gracias a la implicación de las personas encuestadas a la hora de mostrar sus pensamientos, motivaciones y sentimientos en las respuestas aportadas, encontrando numerosas perspectivas que suponen una mayor comprensión del factor a abordar y una visión más completa (Campoy y Gomes, 2009).

En este estudio se emplea el cuestionario como técnica de recolección de datos para conseguir los objetivos marcados. De acuerdo con Meneses y Rodríguez (2011) el cuestionario es un instrumento básico que permite contrastar las relaciones entre ciertas variables o describir una población acorde a las características de interés por medio de una serie de preguntas. Para ello, se hace un cuestionario base con las mismas preguntas para todas las personas con el objetivo de que los resultados obtenidos puedan ser comparables. Estas preguntas serán abiertas ya que es la mejor forma para proporcionar toda la libertad posible a la hora de expresarse sin una dimensión determinada, dejando de lado las respuestas cerradas que determinan ciertas pautas o indicadores que evitan esa libertad de expresión (Meneses y Rodríguez, 2011).

Asimismo, se ha decidido agrupar los datos de manera más visual en la siguiente tabla, pudiendo observar el cuestionario completo en el ANEXO 1.

Tabla 1

*Resumen de las personas que han participado en la investigación.*

Género	Rango de edad	Centro	Nivel
<b>H: 14</b>	18 - 30: 17	Público: 37	Primaria: 36
	31 - 40: 11	CRA: 8	Infantil: 12
<b>M: 39</b>	41 - 50: 13	Concertado: 5	Infantil y primaria: 4
	51 - 60: 12	Privado: 3	Secundaria: 1
<b>Total: 53 personas</b>			

Fuente: Elaboración propia.

Además, dicho cuestionario será anónimo, indicando desde el primer momento que el objetivo principal es la sinceridad y veracidad a la hora de responder las preguntas para poder obtener resultados fiables y seguros, basándonos en la siguiente codificación de los participantes:

Tabla 2

*Descripción de los participantes con su correspondiente codificación.*

<b>Nº cuestionario</b>	<b>Género</b>	<b>Rango de edad</b>	<b>Centro</b>	<b>Nivel y curso</b>	<b>Codificación</b>
1	Mujer	51-60	Público	2º de Primaria	M1
2	Mujer	41-50	Público	Infantil	M2
3	Mujer	41-50	Público	Primaria	M3
4	Hombre	41-50	Público	5º de Primaria	H1
5	Mujer	31-40	Público	4º de Primaria	M4
6	Mujer	18-30	Privado	6º de Primaria	M5
7	Mujer	18-30	Privado	6º de Primaria	M6
8	Hombre	18-30	Privado	4º de Primaria	H2
9	Mujer	18-30	Público	2º de Primaria	M7
10	Mujer	18-30	Público	2º de Primaria	M8
11	Mujer	18-30	Público	Primaria	M9
12	Mujer	51-60	Público	Primaria y secundaria	M10
13	Mujer	31-40	CRA	De 2º a 6º de Primaria	M11
14	Mujer	51-60	Público	Primaria	M12
15	Mujer	18-30	Público	Primaria	M13
16	Hombre	18-30	Concertado	2º de Primaria	H3
17	Mujer	31-40	CRA	Infantil y Primaria	M14
18	Hombre	18-30	Público	Infantil	H4
19	Mujer	41-50	CRA	Primaria	M15
20	Mujer	51-60	Público	Secundaria	M16
21	Hombre	31-40	Público	6º de Primaria	H5
22	Mujer	41-50	Público	Primaria	M17
23	Mujer	41-50	Público	3º de Infantil	M18
24	Mujer	31-40	CRA	3º de Infantil	M19
25	Mujer	31-40	Público	Infantil y Primaria	M20
26	Mujer	18-30	Público	2º ciclo Infantil	M21
27	Mujer	31-40	Público	Infantil	M22
28	Mujer	18-30	CRA	3º, 4º y 5º de Primaria	M23
29	Mujer	51-60	Público	Infantil	M24
30	Hombre	41-50	Público	5º de Primaria	H6

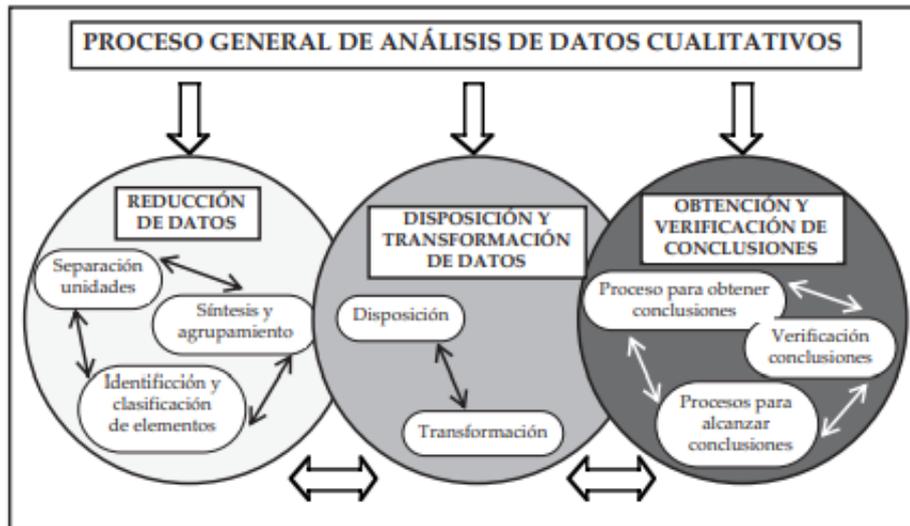
31	Mujer	18-30	CRA	Primaria	M25
32	Mujer	51-60	Público	Infantil	M26
33	Mujer	31-40	Público	Infantil	M27
34	Mujer	18-30	Concertado	Infantil	M28
35	Mujer	51-60	Público	1° de Primaria	M29
36	Hombre	18-30	Concertado	Infantil y Primaria	H7
37	Hombre	41-50	Público	5° y 6° de Primaria	H8
38	Mujer	18-30	Concertado	5° de Primaria	M30
39	Hombre	31-40	Público	5° de Primaria	H9
40	Mujer	41-50	CRA	De 1° a 6° de Primaria	M31
41	Mujer	18-30	Público	5° de Primaria	M32
42	Mujer	41-50	CRA	Infantil	M33
43	Mujer	31-40	Público	3° de Primaria	M34
44	Hombre	51-60	Público	Infantil y Primaria	H10
45	Mujer	41-50	Público	Primaria	M35
46	Mujer	18-30	Concertado	4° de Primaria	M36
48	Hombre	41-50	Público	De 1° a 4° de Primaria	H11
49	Mujer	51-60	Público	Primaria	M37
50	Mujer	41-50	Público	6° de Primaria	M38
51	Mujer	51-60	Público	Infantil	M39
52	Hombre	51-60	Público	Primaria	H12
53	Hombre	51-60	Público	Primaria	H13
54	Hombre	31-40	Público	4°, 5° y 6° de Primaria	H14

Fuente: Elaboración propia.

### 4.3.2 Análisis de datos

La metodología del análisis de datos nos permite estructurar todo el contenido que se considera significativo, realizando las agrupaciones, interpretaciones y comprobaciones necesarias para poder reflexionar y obtener las conclusiones pertinentes sobre el tema a abordar (Rodríguez, Gil y García, 1996). En este caso, nos basaremos en las respuestas del cuestionario como base central para decidir qué datos serán o no analizados. Para ello, la investigadora establecerá las relaciones que se consideren necesarias basándose en la comparación y la reflexión sobre toda la información recolectada. Por otro lado, el análisis de datos ha pasado por tres etapas diferentes.

Figura 1. Proceso general del análisis de datos cualitativos



Fuente: Rodríguez, Herrera y Lorenzo (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad.*

Además, se ha realizado un proceso de categorización para el análisis de datos de la investigación. Este, consiste en categorizar y codificar los datos clasificando la información en función de unos criterios que nos van a permitir buscar significados y obtener una descripción más precisa y completa (Galeano, 2004).

La estructuración de las categorías, junto con sus subcategorías, se plasma en la siguiente tabla:

Tabla 3

*Categorías y subcategorías del análisis de datos.*

Categorías	Subcategorías 1	Subcategorías 2	
<b>Conceptos</b>	<b>Patriarcado</b>	Fuera del ámbito escolar ( <i>familias padres</i> )	
		Más hombres que mujeres	
		Aún sigue presente	
			¿Superado o no superado?
	<b>Feminismo</b>	<b>Feminismo vs machismo</b>	Mujer por encima del hombre o derechos a su favor
			Lucha solo de mujeres
			Más mujeres que hombres
			Miscelánea
			Opuestos o contrarios
			Son lo mismo
		Desconocimiento	
	<b>Androcentrismo</b>	Búsqueda de la igualdad	
<b>Formación docente</b>	<b>Coeducación</b>	Educación mezclada o para ambos sexos	

		Educación mixta
		Ayuda a la educación
<b>Comportamientos sexistas</b>	<b>Escuela mixta vs coeducativa</b>	Novedad
	<b>Formación coeducativa</b>	Personal Lecturas, charlas, cursos...
	<b>Del profesorado o centros</b>	Más profesores que profesoras → más poder y voto Formas de vestir o de comportarse
	<b>Alumnado</b>	Cambio de ropa Recreo o actividad física Formas de vestir o de comportarse
	<b>Diferencias de trato en función del sexo</b>	<b>Profesorado o centro escolar</b> En ambientes informales A favor del género masculino
		<b>Padres</b> Diferencias de trato en función del rango o edad hacia el género femenino
	<b>Estereotipos de género</b>	<b>Familias</b> Tareas del hogar Obediencia Cuidado de los hijos e hijas Matrimonio
	<b>Cultura</b> Familias árabes o minorías étnicas	
	<b>Alumnado</b> Elección de compañeros o compañeras en grupos en función del sexo	
	<b>Generales</b> Transmisión Influencia de la Tv y medios de comunicación Juguetes Deportes y juegos Profesiones Colores	
	<b>Abordaje de los estereotipos</b>	

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4 RIGUROSIDAD DEL ESTUDIO

Coincidimos con Patton (2015) y Flick (2014) en que aún no hay consenso sobre cómo valorar la calidad de la investigación cualitativa. Sin embargo, es necesario que la investigadora sea capaz de analizar e interpretar los datos de manera rigurosa, aportando así la mayor credibilidad posible.

Por tanto, de acuerdo con Lincoln y Guba (1985), debemos tener presentes aquellos criterios que van a permitir que nuestra investigación cualitativa adquiera la rigurosidad necesaria atendiendo a cuatro criterios:

- 1) Credibilidad: para que esta sea posible se ha recogido una información abundante dada la extensión que este trabajo permite. El medio empleado ha sido un cuestionario con su posterior interpretación y reflexión ayudándose de otros investigadores.
- 2) Transferencia: se ha realizado una descripción del perfil de las personas que han participado en la realización del cuestionario, informándose e interesándose sobre el contexto donde trabajan, lo que ha permitido recoger la mayor información posible sobre las personas implicadas en el estudio. Esta generalización del estudio se ha realizado para poder aplicar los resultados y reflexiones obtenidas a otros contextos.
- 3) Dependencia: se ha llevado a cabo una descripción detallada sobre los pasos seguidos a lo largo de la investigación. Esto ha permitido poder contrastar todas las decisiones tomadas.

## 5. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado pasaremos a exponer la información obtenida a través de los cuestionarios abiertos. Para ello nos guiaremos por las categorías de análisis expuestas con anterioridad.

### a) **Conceptos**

Se ha podido observar cómo un total de 18 personas desconocen realmente lo que es el patriarcado y el feminismo, entendiendo este primero como “el predominio del hombre en la sociedad” (H3) indicando en varios casos que hace referencia a la superioridad de la figura paterna únicamente (H4, H5, M35, M37, H12), encontrando aquí una gran limitación a la hora de abarcar dicho concepto. Asimismo, encontramos muchas respuestas que muestran cómo no se conoce a qué alude el concepto de feminismo con afirmaciones como: “la superioridad de la mujer por encima del hombre” (M11, M34) dejando entrever la falta de información o conocimiento acompañada de comentarios como: “la tontería más grande y de la que me avergüenzo por lo mal que representan a las mujeres de verdad” (M20) o “lucha por la igualdad desde el punto de vista de la mujer víctima” (H13).

Otra serie de opiniones que siguen esta línea de ausencia de información y formación son las siguientes respuestas a la pregunta de si el feminismo apoya el patriarcado. “¡No! no creo que las feministas de ahora sepan siquiera lo que es” (M20) o:

[...] y exactamente lo mismo con las mujeres feministas. O estás en su misma línea, o te dicen que estás en su contra. El problema es el mismo desde hace muchos siglos, pero con nuevos conceptos (el mismo perro, pero con distinto collar (M31).

Queremos resaltar aquí uno de los comentarios, ya que sorprende porque tiene claros algunos conceptos, pero en su afirmación denota cierto desprecio hacia parte del movimiento feminista como se puede leer a continuación:

Depende. El feminismo que se limita a enseñar tetas y odiar a los hombres, sí. Sé que técnicamente eso no es feminismo, pero partimos de una sociedad que no tiene claro qué es el feminismo, llegando a confundirlo con hembrismo u otras corrientes (M7).

Además, una de las personas entiende y encuentra la igualdad en el concepto de androcentrismo, dejando de lado por completo el feminismo y lo que conlleva detrás al superponerlo con dicho concepto.

Como se puede observar, todos los comentarios que infravaloran a la mujer vienen de otras mujeres, siendo mínimos los comentarios de los hombres en esta línea. Hay que resaltar que esto puede ser debido en gran parte porque el estudio ha abarcado a un mayor porcentaje de mujeres frente a hombres.

Sin embargo, hemos destacado algunos comentarios positivos realizados por un hombre: “El feminismo apoya al patriarcado, pero no lo defiende. Respeto la organización establecida, pero pretende modificarla. Todo ello mediante un proceso de cambio lento y muy trabajado. El feminismo busca justicia, no segregación para el hombre” (H7) y “Machismo es una lacra ancestral, irracional, impropia de la evolución del ser humano y que atenta contra sus más elementales principios, produciendo víctimas, pero que perdura por lo bien que se adapta a nuestras sociedades patriarcales” (H13).

Frente a estos casos de falta de conocimientos o información, más de la mitad de las personas encuestadas, sobre todo mujeres, dicen que aún nos encontramos en una sociedad patriarcal y que, a pesar de conseguir pequeños cambios, “la tradición, valores y cultura aún nos arrastra hacia ese modelo heteropatriarcal y macro patriarcal” (H7).

Por último, es oportuno destacar la gran cantidad de personas que han indicado que los conceptos de feminismo y machismo son opuestos o contrarios. Destacamos un total de 22 personas, frente a dos personas que recalcan que son lo mismo o muy parecidos, considerándolas extremistas. Por tanto, nos encontramos de nuevo una gran parte de personas que han participado en el estudio que muestran falta de formación o escasos conocimientos relacionados con la temática.

#### **b) Formación docente**

Por lo que respecta a la formación y conocimientos docentes sobre la temática de coeducación, hay que decir que existe una gran diferencia con el apartado anterior, ya que no solo lo conocen

y saben definirlo, sino que además la gran mayoría entiende la diferencia entre una escuela mixta y una escuela coeducativa. Aquí, podemos encontrar respuestas que lo corroboran como la siguiente:

La escuela mixta es aquella en la que ambos sexos se educan en el mismo aula. Es una solución de mínimos en un sistema no autocrático (aunque vivimos en una supuesta democracia y la separación por sexos está avalada por el propio Tribunal Supremo, alucinante). Pero aún juntos, si no hay una reformulación crítica, podemos estar reproduciendo los viejos esquemas educativos y por ende sesgados y patriarcales. [...] Para coeducar evidentemente tiene que haber agrupamientos mixtos, pero hay que repensar los programas, huir de los libros de texto, hacer todo un reformulamiento de relaciones, analizar en profundidad lo que transmiten los medios de comunicación y las redes sociales, y luego educar verdaderamente desde la igualdad y para la igualdad (H13).

Tan solo hay que destacar una opinión que considera que la coeducación no es un tema al que haya que darle tanta importancia al decir que “hay otros factores en la educación más allá del género que crean más problemas reales. Ahora se está poniendo el foco en el género y el patriarcado. Es un tema serio donde se empiezan a ver las semillas plantadas y cuidadas desde hace décadas. Espero que no se quede en una moda o se estropee todo por "regar de más ". Sería injusto” (M31).

Finalmente, podemos destacar cómo la mayoría de las personas han indicado o han sabido mostrar que tienen conocimientos sobre la coeducación con sus respuestas, a pesar de ser bastante limitadas. Sin embargo, cabe destacar una gran cantidad de personas que recalcan la formación nula recibida y otra gran parte que indica que dichos conocimientos provienen de una formación personal, de lecturas o cursos docentes.

### **c) Comportamientos sexistas**

Un total de 19 personas han respondido que en los centros en los que han impartido clase han visto o recibido comportamientos sexistas, es decir, casi la mitad de las personas encuestadas. Muchos de ellos se centran en menosprecios recibidos por ser mujer, destacando el siguiente comentario:

[...] doy EF y les cuesta entender que haya mujeres más masculinas y no con el perfil tan tradicional de mujer-señorita. He recibido comentarios sobre cómo debo vestirme (ceñidita y a la moda) y cómo debo hablar de una manera dulce y delicada e incluso cómo caminar con contoneos (M31).

También destacan aquellas respuestas en las que la figura del hombre tiene más valor o importancia, como, por ejemplo: “sólo hay un profesor hombre, el resto somos mujeres y siempre tiene más peso la opinión de ese profesor por encima de cualquier profesora” (M11).

Por lo que respecta al alumnado, encontramos diferencias referidas al sexo, siendo un hecho relevante en pleno S.XXI que “el cambiar de ropa a un niño/a (si ha habido un accidente) solo está permitido si eres mujer” (M30). Este aspecto no solo se ha visto reflejado por parte de una docente, sino entre el propio alumnado del centro por petición de los padres al decir que:

[...] el padre dijo que por motivos laborales no podía venir y que lo cambiara su hermana mayor que cursa tercero de primaria. El equipo directivo se opuso a ello e instó al hermano mayor (varón y que cursa 4º) a hacerlo él, ya que era el mayor de todos los hermanos. El chico lo hizo sin poner ningún tipo de oposición, pero el padre demostró estar molesto con la decisión que se tomó desde el centro (M14).

También hay que recalcar la observación realizada por las personas encuestadas al mencionar la existencia de diferencias en la realización de actividades físicas como bailes o juegos determinadas por su sexo, encontrando comentarios como: “a algunos niños les cuesta realizar coreografías” (H9). Asimismo, mencionan comentarios sexistas e inapropiados que han podido escuchar por la forma de vestir, indicando muchos de ellos cómo debe ser el comportamiento de las personas en relación a su sexo. Parte de ellos afirman que “los chicos tienen que ser los brutos, los chicos no pueden pintarse las uñas o llevar un disfraz "de chicas”” (M33). Siguiendo con estas respuestas, que evidencian también hasta qué punto se tienen interiorizados los estereotipos de género, encontramos afirmaciones referidas a las niñas como: “niñas dulces, cariñosas, calladas...” (M37), “oí comentarios sobre el disfraz conveniente para niños y niñas” (M39); “Se burlaban de una niña porque no tenía ninguna falda en su armario” (M8), entre otros.

Como se puede observar, la gran mayoría de comentarios que hacen referencia a comportamientos o actuaciones sexistas son expresados por mujeres, encontrando comentarios de hombres que hacen alusión a una inexistencia de estos hechos, bien porque no han sucedido, porque no los recuerdan o porque no han sido conscientes de ellos.

#### **d) Diferencias de trato en función del sexo**

Con respecto a las diferencias de trato que se producen, en función de que la persona pertenezca a un sexo y otro, podemos destacar como gran parte de las respuestas, es decir más de la mitad, aluden a que este es un hecho bastante común. Algunas de estas diferencias en el trato provienen directamente del centro escolar o de otros docentes cuando indican que “son todo mujeres, hay un hombre, y es bastante atractivo. Tiene un trato de prioridad que poco más y se les cae la baba con él” (M7) y “profesores de mayor edad sobre todo hacia mujeres de menor rango de edad” (M32). Asimismo, una de ellas destaca que “es evidente que, si las hay, no me cabe duda de que son en detrimento del género femenino” (H13) y que, además, algunas de ellas se encuentran “en ambientes informales entre compañeros y compañeras” (M32). Por

tanto, hay que mencionar que no se ha encontrado una diferencia de trato hacia el género masculino, sino que varias personas encuestadas han indicado que las diferencias existentes son a su favor (M7, M11, H7).

Otro de los aspectos a resaltar es el trato que reciben las maestras por el hecho de ser mujeres, tanto por parte de padres y madres, como alumnado o profesorado, teniendo incluso unas tareas específicas que solo pueden realizar ellas, como el cambio de ropa comentado previamente. Por tanto, una de las respuestas que ejemplifica lo anteriormente expuesto es la siguiente:

[...] también ha habido comentarios inapropiados de madres (nunca de padres) sobre cómo tiene que comportarse una mujer para dar clase, dulce, pasiva y permisiva. (...) También he tenido que parar los pies a algún alumno que hacía algún comentario fuera de tono sobre las capacidades motrices de las chicas (M31).

Asimismo, otros dos ejemplos que siguen esta línea son: “el trato de algunos padres (masculino) hacia las maestras, por el hecho de ser mujeres” (M15) y “muchos niños tienen comportamientos machistas hacia las mujeres, cómo negándose a hacer las tareas de las profesoras, pero sí las del profesor” (M11).

#### **e) Estereotipos de género**

Tras analizar las respuestas hay que destacar que los estereotipos de género están presentes en multitud de situaciones de la vida diaria, proviniendo muchos ellos de los centros educativos, pero en su gran mayoría de diversas fuentes externas.

El ámbito familiar es el que consideran el principal transmisor de estereotipos de género, siendo uno de los contextos más nombrados, considerando por tanto a las familias como uno de los principales factores por los que los niños y niñas tienen adquiridos y transmiten estos estereotipos o comportamientos sexistas mencionados. Se observan especialmente “cuando hablamos de tareas del hogar, siempre es la madre y lo ven como normal” (M35) “así como el cuidado de los hijos e hijas” (M15) e incluso en los casos que requieren de obediencia comentan que “les impone más el género masculino que el femenino a la hora de hacer caso. Lo han adquirido en casa” (M9). Por último, hay que destacar un comentario, especialmente significativo, que indica que las mujeres necesitan otra persona en su vida y que por ello “tienen que estar casadas” (M25).

Otro de los aspectos en el que más respuestas han incidido es cómo creen que la cultura puede hacer de transmisora de valores sexistas ya que afirman que “hay culturas donde los chicos no están acostumbrados a hacer nada mientras que las hermanas hacen todo” (M33) y situaciones en las que “en minorías (gitanos, árabes, etc.) la madre está en inferioridad, se la margina a la hora de poder relacionarse con otras madres, desconoce el idioma, etc”. (M35).

La mayoría de los comentarios hacen referencia a culturas marroquíes o árabes (M3 y H6), aportando ejemplo como el siguiente:

[...] un niño musulmán que en su mesa se sienta con otra niña y otro niño y a la niña no la deja jugar, siempre le quita los juguetes y se muestra mandón, pero solo ese detalle (M21).

Esta respuesta nos hace ver la importancia que no se otorga a situaciones que realmente la requieren, dejando pasar por alto “detalles” que a la larga impiden salir de la sociedad patriarcal en la que nos encontramos.

El alumnado es otro de los agentes que, según las respuestas ofrecidas, se encarga de transmitir estereotipos, concretamente en la “distinción entre sexos en el recreo y actividades físicas” (M10, M25, H7, H10 y H13), recalcando varios participantes que una de las causas se debe a la televisión y a los medios al “otorgar una visión que a veces desde las escuelas es difícil de solventar” (M25).

Los colores, los juguetes, los juegos o las profesiones son otros aspectos muy nombrados, con comentarios como “muchos niños y niñas que tienen clasificados los juguetes de niños y niñas, los colores (azul chico) y (rosa de chica) ...” (M19); “los juegos en el recreo (jugar al fútbol es de chicos)” (M13); “aspectos más complejos como profesiones u ocupaciones en la vivienda” (M30).

Un estereotipo al que las respuestas aluden con mayor frecuencia es el relativo a los comportamientos con respuestas como la siguiente: “ante posibles peleas, las chicas tienden a razonar y hablar sobre lo ocurrido y los chicos tienden a actuar primero utilizando la fuerza y después a razonar sobre lo ocurrido” (M30) o que “Los niños son más brutos a la hora de establecer relaciones sociales. Las niñas son más delicadas y suelen sugerir hacer otras cosas, como pintar, dibujar, jugar a la comba” (M34).

Este condicionamiento en la forma de comportarse no creen que solo provenga del alumnado, sino también de las familias, destacando un comentario que dice “he visto cómo padres no dejan que sus hijos se pinten las uñas, jueguen a los bebés, tengan una pala rosa...” (M21).

Asimismo, cabe destacar un comentario que aporta una visión que se sitúa en el polo opuesto, indicando que un cambio no solo es posible sino muy necesario:

también he observado gente que rompe con lo común. Fútbol, disfraces, etc. Hay niños que quieren ir de princesa y niñas que juegan a fútbol. La mayoría lo acepta o le es indistinto. No obstante, hay un porcentaje minoritario de alumnado que le choca o no se atreve a... (M7).

Por otra parte, más de la mitad de las personas afirman que es necesario introducir medidas para trabajar la igualdad de género. Esta necesidad se asienta en las repuestas ofrecidas que

afirman la transmisión de estereotipos de género en los centros en los que han impartido docencia, siendo muchos de ellos transmitidos de manera inconsciente por la mentalidad o creencias de los propios maestros y maestras.

Se pueden ver las respuestas completas a los cuestionarios en el anexo 2.

## 6. DISCUSIÓN

En este apartado se realizará una reflexión sobre los resultados obtenidos contrastándolos con otras investigaciones relacionadas con la temática. Para ello, comenzaremos hablando sobre las desigualdades de género, la influencia de los estereotipos de género y los comentarios o actitudes sexistas de los docentes, las repercusiones del empleo de materiales sexistas y la importancia de la coeducación y los centros educativos proponiendo medidas y herramientas para solventar estas situaciones.

Las desigualdades en función del sexo que se producen en los centros educativos ha sido uno de los aspectos más destacados por el profesorado participante. Estos resultados están en la línea con lo que ocurre en la sociedad, ya que también es una de las mayores preocupaciones hoy en día tal y como afirman Anguita (2011) y Sánchez y Manzanares (2017) quienes recalcan la necesidad de partir de una equidad educativa para solventar y erradicar esta situación.

Podemos confirmar la opinión que los docentes han ofrecido en este estudio sobre que la igualdad de oportunidades en la educación está muy lejos de conseguirse y alcanzarse, lo cual se encuentra en línea con los estudios de Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona (2017), que añaden que se necesita partir de la diversidad como eje principal y esencial para conseguir una igualdad real. Este aspecto es corroborado por Colom y Mayoral (2016) cuando recalcan que el sistema educativo no sigue un modelo coeducativo, sino que es mixto, lo que supone un fomento de la desigualdad.

Por último, hay que recalcar que la visión relativa a las discriminaciones sexistas que han expresado los docentes, es corroborada por el Instituto de la mujer cuando afirma que están a la orden del día tanto en el currículo explícito como en la propia práctica educativa.

Por lo que respecta a los comentarios que establecían cierto condicionamiento y transmisión sexista por parte del material educativo son confirmados por otros autores e investigaciones (Azúa, Lillo, y Saavedra, 2019) considerando a la escuela el pilar fundamental para impedir que se transmita cualquier tipo de discriminación. Asimismo, los resultados obtenidos en nuestro trabajo en relación con el lenguaje son ratificados por Rodríguez y Peláez (2018) al exponer en su trabajo la existencia y transmisión del sexismo por parte del profesorado a través de este medio.

Para poder acabar con estas discriminaciones desde la escuela es necesario entender a qué nos estamos refiriendo. López (2007) menciona la existencia de sexismo en el lenguaje cuando este se emplea para producir mensajes discriminatorios por razón de sexo, perpetuando así una situación de inferioridad y explotación del sexo femenino. Por tanto, cuando los maestros y las maestras indicaban en el cuestionario que el lenguaje crea, transmite y perpetua actitudes, comportamientos y expresiones sexistas, dejando a la mujer en un papel frágil y sumiso estaban en lo cierto, siendo Pacheco, Cabrera y González (2012) quienes lo reafirman.

Para poder erradicar las conductas discriminatorias, se ha defendido durante todo el trabajo que debemos partir de la coeducación como base primordial (Sánchez e Iglesias, 2017), siendo una gran mayoría de docentes quienes confirman la necesidad y el beneficio que supone instaurar políticas de igualdad en los centros educativos en concordancia con lo expuesto por Azorín (2014) y para poner fin a los estereotipos de género en línea con Pérez (2011).

Sin embargo, los resultados muestran que, la mayoría de docentes que han participado en nuestro estudio, no pueden o saben hacer frente a esta problemática, basándose en información externa como puede ser el programa de “Educar para la igualdad” (2018) cuyo objetivo es que todas las personas del centro trabajen y se relacionen partiendo de la coeducación como base y principio fundamental. En cambio, la instauración de estos programas en los que tiene que participar toda la comunidad educativa se sigue viendo como un reto para poder avanzar hacia la igualdad tal y como afirman Suberviola (2012) y Tomé (2017).

Para finalizar, resulta vital recalcar la visión del profesorado de nuestro estudio que mencionan la necesidad de una escuela igualitaria, ya que si no resulta imposible llevar a cabo y establecer la coeducación en los centros, resultados que concuerdan con los obtenidos por Moreno (2013).

Asimismo, confirmamos que esa necesidad de cambio tan comentada a lo largo de este trabajo no ha sido en vano, siendo Araya (2004) quien afirma que la educación tiene un gran desafío que consiste en saber reconocer las expresiones y comportamientos sexistas para contribuir a su superación. Este aspecto es recalado por Dubet (2014) quien manifiesta la necesidad de liberarse de los estereotipos de género desde los centros educativos, ya que de acuerdo con Madrid y Lucero (2010) la sociedad en general y la escuela en particular son sexistas tanto a nivel cultural como económico.

## **7. CONCLUSIONES**

Las conclusiones de este trabajo tienen como base los objetivos marcados desde un inicio, siendo la guía principal de todo este proceso. Es aquí, donde cabe destacar los hallazgos obtenidos tras la investigación sobre el patriarcado en el sistema educativo y la presencia de sexismo en los

centros educativos. En este sentido han sido los propios docentes quienes han corroborado que los estereotipos de género, y los comportamientos y actitudes sexistas, no solo siguen presentes en las aulas, sino que además están contribuyendo a fomentar y perpetuar la desigualdad de género. La influencia del sexismo que reciben los niños y las niñas por parte de la sociedad se ve reflejada a través de los estímulos, actuaciones y comportamientos de las personas, la escuela, los medios de comunicación... Por esto, es vital realizar un cambio en la educación y construcción de la identidad de las personas, tratando de eliminar estas acciones y conductas adquiridas de manera naturalizada, a la vez que se pretende que sean capaces de ver la realidad existente con sus respectivas injusticias y discriminaciones, pudiendo así evitarlas y corregirlas.

Asimismo, cabe recalcar que las personas que han participado en este trabajo han tomado conciencia y reflexionado sobre la existencia y presencia del sexismo en las aulas y las repercusiones que esto conlleva, pensando y planteándose formas de cambiar o erradicar dichas conductas, tanto en otras personas como en sus propias acciones y actitudes. Este hecho les ha permitido ser conscientes de la problemática actual y de su labor esencial como docentes y, por ende, en la sociedad en general.

Por otra parte, en relación al cumplimiento del primer objetivo específico, podemos afirmar que la mayoría de docentes siguen presentando cierta desinformación con respecto al tema central de este estudio. En este sentido, hemos comprobado cuál es el posicionamiento, formación y conocimiento de los docentes sobre el sexismo, el patriarcado y la coeducación. Esto nos ha permitido evidenciar cómo gran parte de los docentes carecen de conocimientos acerca de estos conceptos, sus repercusiones e influencia en la sociedad y en la escuela, o en su defecto los que tienen son erróneos. A pesar de ello, la mayor parte de las personas que han participado en este trabajo muestran su apoyo y necesidad por realizar un cambio que aporte nuevos frutos a la lucha y erradicación del sexismo. En esta línea, hemos conseguido detectar una fuerte carencia en cuanto a la formación recibida en esta área. Este hecho repercute de forma negativa a la hora de saber paliar o afrontar hechos o actuaciones sexistas que se producen en su labor como docentes, ya que carecen de las herramientas necesarias para ello. Estas afirmaciones son ratificadas por muchos docentes al indicar la necesidad de introducir la coeducación como un contenido transversal y relevante, aspecto que parece vital y que se da por hecho, pero que en cambio no vemos en la mayoría de los centros. Para que esto sea posible consideramos que dicha formación debe ser llevada a cabo de manera continuada y permanente a lo largo de su profesión, sin menoscabo de la posible formación personal que cada individuo opte por cursar. Por tanto, esa falta de formación que menciona una gran parte de las personas encuestadas ya no podría servir como excusa en relación a la formación sexista que recibe y adquiere el alumnado.

En cuanto al patriarcado constatamos que seguimos viviendo en una sociedad patriarcal que los medios y la sociedad siguen perpetuando. En este sentido, cabe reseñar el problema que hemos encontrado en relación a las desigualdades de género. Por una parte, hemos podido comprobar que estas diferencias y discriminaciones sexistas están presentes y se transmiten en el día a día dentro de la escuela. Por otra parte, hemos constatado cómo se sigue produciendo la vivencia de situaciones sexistas en primera persona, o bien en personas muy cercanas, que provienen de docentes que educan y enseñan a multitud de niños y niñas. Asimismo, este estudio apunta a que uno de los principales problemas, en la trasmisión del sexismo que perpetúa el patriarcado, es la forma inconsciente en que se transmite, ya que la mayoría de los docentes no es capaz de diferenciar y reconocer este tipo de actitudes, ni si quiera en su propia persona. Uno de los aspectos más importantes que esta investigación ha puesto de manifiesto es que la presencia y adquisición de estereotipos de género está muy interiorizada en los niños y niñas de Educación Primaria e, incluso Educación Infantil. Este ha sido uno de los aspectos que más han llamado la atención debido al grado de interiorización de estos y a su gran influencia a la hora de transmitir el sexismo. De esta forma, vemos como en edades tempranas los niños y las niñas ya tienen adquiridos multitud de estereotipos que muestran a la mujer como algo que tiene menos valor, que es inferior al hombre y que, por tanto, se puede tratar de una manera diferente, con menosprecio incluso, lo que fomenta de nuevo ese fomento del sexismo. A pesar de ello también hemos encontrado evidencias de que se está produciendo un cambio, en parte gracias a la mayor cantidad de personas con conciencia crítica sobre las actitudes sexistas tanto del alumnado y las familias, como del profesorado. A este hecho hay que añadirle que muchos docentes se están sumando al conocimiento sobre el sistema patriarcal en el que nos encontramos, y lo que esto supone, tanto en la escuela como en la sociedad, partiendo de la coeducación como herramienta base y fundamental que nos ayude a salir de esta situación. Estos hechos nos permiten ser optimistas y ver una pequeña luz al final del túnel, pese a que nos queda mucho por hacer, el cambio sigue su curso.

Por último, queremos mencionar que, a pesar de haber conseguido una gran mejora en este ámbito debido, en parte, a la gran repercusión que ha tenido el trabajo de la coeducación en la escuela, no podemos olvidarnos de que esto es un paso más en el camino, pero que la meta sigue estando muy lejos y que no podemos olvidar los objetivos marcados para hacer frente y erradicar al sexismo y al patriarcado. En esta línea hay que mencionar el papel esencial que las escuelas suponen en la concienciación sobre la falta de una completa igualdad en el día a día del alumnado y en todas las áreas, pudiendo así conseguir grandes transformaciones educativas como fueron la entrada de la mujer al sistema educativo y el paso posterior a las escuelas mixtas.

Por tanto, observamos que es necesario un cambio para no perpetuar la transmisión y propagación de las diferencias y discriminaciones por razón de género, no sólo dentro del sistema educativo, sino en la sociedad en general. Por todo ello, como futura maestra considero que puedo aportar mucho en esta lucha contra el patriarcado y el sexismo, luchando por lo que siempre he creído, la enseñanza de una igualdad real por medio de la coeducación.

## **8. LIMITACIONES EN EL ESTUDIO**

Este trabajo muestra y ofrece un acercamiento a lo que podría ser una investigación sólida en educación. Dadas las características que se exigen para este tipo de trabajo, no ha sido posible abordar este estudio como una investigación en profundidad, sino como una introducción a la misma.

Cabe destacar que una observación persistente en campo en las aulas de las personas encuestadas habría no solo facilitado más información, sino que nos hubiera permitido contrastarla, ya que con los datos obtenidos no podemos realizar afirmaciones categóricas. Sin embargo, esto podría variar si entramos a realizar una observación sobre su día a día con el alumnado como se indicaba, no en un cuestionario que es fruto de una investigación. Asimismo, para completar y mejorar el estudio, también sería adecuado llevar a cabo entrevistas en profundidad con el profesorado e, incluso, el alumnado. Así como grupos de discusión, de forma que podríamos triangular toda la información obtenida.

Por último, hay que destacar que otro aspecto que habría que tener en cuenta para futuras investigaciones sería la necesidad de realizar un diario de investigación para anotar todos los aspectos relacionados con el proceso llevado a cabo.

Además, faltaría por añadir un apartado sobre el estado de la cuestión que, si bien no se ha redactado como tal, si se ha llevado a cabo una búsqueda bibliográfica en las bases científicas más relevantes como Dialnet, ISOC, Scopus y Web of Sciences u otras como Google scholar. Sin embargo, el incluir otro apartado habría implicado exceder el límite de este trabajo y, toda la información recabada se ha plasmado a lo largo del marco teórico, el análisis y la discusión. Si bien entendemos que es una parte esencial de un proyecto de investigación más exhaustivo, hemos preferido priorizar el realizar un análisis sobre la legislación educativa en relación al tema central de este estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV (1989). Sexismo y práctica docente. *Cuadernos de pedagogía*, 171.
- Acevedo, E. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11, 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>
- Acker, S. (1995). *Género y educación*. Madrid, España: Ariel.
- Agrela, B. y Morales, A. (2017) Trabajo social e investigación: estrategias empoderadoras y de género en la universidad española. *Revista trabajo social*, 20(1), 71-101. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/71575>
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Aldecoa, J. (1990). *Historia de una maestra*. Barcelona, España: Anagrama. AA.VV (1989). Sexismo y práctica docente. *Cuadernos de pedagogía*, 171
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14(1), 43-51. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192004.pdf>
- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23), pp. 17-25. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/36698>
- Araque, N. (2009). La educación en la Constitución de 1812: Antecedentes y consecuencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 21(1), pp. 1-21. Recuperado de <https://revistasocialesyjuridicas.files.wordpress.com/2010/09/05-tm-01.pdf>
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9088/17486>

- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Askew, S. y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Azorín, C, M. (2015). *Análisis de la política de género en España: hacia una educación inclusiva y coeducadora*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/312021774\\_ANALISIS\\_DE\\_LA\\_POLITICA\\_DE\\_GENERO\\_EN\\_ESPANA\\_HACIA\\_UNA\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA\\_Y\\_COEDUCADORA](https://www.researchgate.net/publication/312021774_ANALISIS_DE_LA_POLITICA_DE_GENERO_EN_ESPANA_HACIA_UNA_EDUCACION_INCLUSIVA_Y_COEDUCADORA)
- Azorín, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/562>
- Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, (50), 40-82. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652019000100040&script=sci\\_arttext&tlng=n](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652019000100040&script=sci_arttext&tlng=n)
- Baena, A. y Ruíz, P. J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en espacial en Educación Física. *Aula abierta*, 37(2), 111-122. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/40803650\\_Tratamiento\\_educativo\\_de\\_la\\_coeducacion\\_y\\_la\\_igualdad\\_de\\_sexos\\_en\\_el\\_contexto\\_escolar\\_y\\_en\\_espacia\\_l\\_en\\_Educacion\\_Fisica](https://www.researchgate.net/publication/40803650_Tratamiento_educativo_de_la_coeducacion_y_la_igualdad_de_sexos_en_el_contexto_escolar_y_en_espacia_l_en_Educacion_Fisica)
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid, España: Síntesis.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid, España: Síntesis.

- 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, España: Graó.
- Blanco, N. (2003). El saber de las mujeres en la educación. *Otras miradas*, 3(1), 1-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/183/18330101.pdf>
- Blanco, N. (2007). Coeducar es educar para la libertad. *Andalucía educativa*, (64), 24-27. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/153>
- Bolaños, L. M. (2007). Programa de formación del profesorado desde la perspectiva de género. *Revista de Investigación Educativa*, 1(1), 25-95. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4037350>
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona, España: Graó.
- Bonder, G. (1994, septiembre-diciembre). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de [https://www.itson.mx/micrositios/equidad-genero/Documents/modulo\\_v/bonder\\_genero\\_y\\_educacion.pdf](https://www.itson.mx/micrositios/equidad-genero/Documents/modulo_v/bonder_genero_y_educacion.pdf)
- Bonino, L. (1996). *Micromachismos: la violencia invisible en la pareja*. Primeras Jornadas de género en la sociedad actual. Valencia, España: Generalitat Valenciana, 25-45.
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. *Revista La Cibeles*. Recuperado de <http://www.luisbonino.com/pdf/Los%20Micromachismos%202004.pdf>
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(19), pp. 19-29. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51031>
- Buchón, C. S., y Valdivia, C. (1968). *Curso de Pedagogía: obra ampliada y adaptada al cuestionario oficial de las Escuelas Normales*. Madrid, España: Iter.
- Campoy, T. J. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. *Editorial EOS*, 284. Recuperado de [http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesori](http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesori)

[a\\_familiar/Investigacion%20I/Material/29\\_Campoy\\_T%C3%A9cnicas\\_e\\_instrum\\_cualita\\_recogidainformacion.pdf](#)

- Cardona, J. C., Castaño, J. J., Casas, L. P., Constanza, S., García, A. K. G., Henao, D. F. y Valencia, L. K. (2015). Sexismo y concepciones de la violencia de género contra la mujer en cuatro universidades de la ciudad de Manizales (Colombia), 2015. *Archivos de Medicina (Manizales)*, 15(2), 200-219. Recuperado de <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/archivosmedicina/article/view/1004/1449>
- Carrasco, R., Bermejo, M., Santamaría, J., Jiménez, M. M., Fabregat, M. y Lara, M. J. Carrasco (2008). *La coeducación, una propuesta contra la violencia sexista y la violencia escolar*. Sevilla, España: Instituto andaluz de la mujer.
- Carretero, A. (2014). Publicidad sexista y medios de comunicación. *Revista CESCO De Derecho De Consumo*, (10), 130-142. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/cesco/article/view/544>
- 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](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf)
- Castañeda, M. (2019). *El machismo invisible*. Debolsillo, México.
- Cavana, L. (1995). Diferencias. En: T. Alario y C. García. (1997). *Persona, género y educación*. Salamanca, España: Amarú.
- Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M. A. Rebollo y I. Mercado (Coords.), *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (pp. 275-291). Madrid, España: McGraw-Hill.
- 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>

- Colom, J. y Mayoral, D. (2016). Participación, familia y escuela: la ausencia de lo femenino. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 113-125. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/245711/189291>
- Constitución Española (1978). Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Contreras, G. (2011). *Sexismo en educación*. Investigaciones y publicaciones. Observatorio de Equidad de Género. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Cordero, L. M. (2013). Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (8), 201-221. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i8.887>
- Cremades (1991). *Materiales para coeducar*. Madrid, España: Mare Nostrum.
- De Salas, S. A., Mendoza, V. M., y Porras, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, 16(75). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199518706040.pdf>
- Dubet, F. y Duru-Ellat, M. (2014). *Dix propositions pour changer d'école*. Paris: du Seuil.
- Escobar de los Ángeles, A. (2017). *Feminismo en Educación. Búsqueda de una igualdad de género real en la enseñanza* (tesis de doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- Española, C. (1978). BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. a, 29424(112), 29313.
- Espinosa, J. (2017). *Escuela segregada y coeducación en España: Polémicas y experiencias en torno a la escuela mixta* (tesis de maestría). Universidad de Cantabria, España.
- Essomba, M. A. (2007). Género y etnia en la educación secundaria obligatoria. Una aproximación a la diversidad desde la complejidad. En *coeducación y prevención temprana de la violencia de género* (pp. 103-126). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Facio, A., y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3 (6), 259-294. Recuperado de <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/122>
- Fernández, E. (1996). Representaciones diferenciadas sobre actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria. En F. del Villar (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la educación física*. (p. 105). Madrid, España: Universidad de Extremadura.
- Fernández, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Recuperado de <https://core.ac.uk/reader/222969470>
- Flecha, C. y Núñez, M. (2001). Presentación de La educación de las mujeres: nuevas perspectivas. En *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas (6-12)*, Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial EAFIT.
- García, A. (2013). *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: Apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Jaén, España: Publicaciones Universidad de Jaén.
- García, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s:¿ Avances o retrocesos en el s. XXI?. *Revista Educación, Política y Sociedad*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/674642>
- García, R. (2014). *La Coeducación en Educación Primaria: Centro de intervención CEIP: Sofía Tartilán, como ejemplo* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. DOI: 10.1174 / 113564011797330298

- Gargallo, B. y Pérez C. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Addenda a la ponencia IV Lectura y género: leyendo la invisibilidad*. Recuperado de: [http://www.uv.es/genero/\\_docs/public\\_edu/sexismo\\_txtos.pdf](http://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-hiDFEuT7K8fCKKxc2E6nW4lMkQtr0vD7pbmSVfk7COUiomGHNPx-kizTNSkaHo](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021347498760350641?casa_token=R02ID1Md_gAAAAA:ou8GQNMIA61-hiDFEuT7K8fCKKxc2E6nW4lMkQtr0vD7pbmSVfk7COUiomGHNPx-kizTNSkaHo)
- Gobierno Vasco. (2013). Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo. *Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco*.
- Gortazar, L. (2020). Lo bueno, lo ausente y lo malo de la nueva Ley de Educación. *Esade*, 1-14. Recuperado de [https://dobetter.esade.edu/es/ley-educacion-lomloe?\\_wrapper\\_format=html](https://dobetter.esade.edu/es/ley-educacion-lomloe?_wrapper_format=html)
- 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 <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/462>
- Hernández, M. A., Cantín, S., López, N. y Rodríguez, M. (2010). Estudio de encuestas. *Estudio de Encuestas*, 100. Recuperado de <https://docplayer.es/2983730-Estudio-de-encuestas-marta-alelu-hernandez-sandra-cantin-garcia.html>
- Hernández, P. (2008). *Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información*. Recuperado de <https://dspace-libros.metabiblioteca.com.co/bitstream/001/384/8/978-607-02-0768-6.pdf>
- Instituto de la Mujer (2004). Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España.

- Jorrín-Abellán, I. M. (2016). Hopscotch building: A model for the generation of qualitative research designs. *Georgia Educational Researcher*, 7 (31), 1-25. DOI: 10.20429/ger.2016.130104
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-40. Recuperado de <http://files.mytis.webnode.cl/200000020-f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>
- Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de sexología*, (8), 91-102. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Lameiras\\_Maria/publication/265157670\\_El\\_sexismo\\_y\\_sus\\_dos\\_caras\\_De\\_la\\_hostilidad\\_a\\_la\\_ambivalencia/links/56a0b41f08ae2c638ebc9d2f.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lameiras_Maria/publication/265157670_El_sexismo_y_sus_dos_caras_De_la_hostilidad_a_la_ambivalencia/links/56a0b41f08ae2c638ebc9d2f.pdf)
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid, España: Cátedra.
- Ley 1/1990 de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación (LOGSE).
- 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. 295 de 10 de diciembre de 2013.
- 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 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 295.
- Lincoln, Y. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Lonzi, C. (2013). *Sputiamo su Hegel*. Milán: Economica.
- López, A., Madrid, J., Caselleres, J. F., Mercader, C., Sanz, M. D. y Encabo, E. (1999). *La transmisión de estereotipos sexistas en la escuela obligatoria*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- López, E. (2007). Pautas de observación y análisis del sexismo. *Los materiales educativos. Interlingüística*, 17, 630-639. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317475>
- López, S. M. y Pascual, P. (2013). *La salud mental de las mujeres: la psicoterapia de equidad feminista*. Vizcaya, España: Asociación de Mujeres para la Salud.
- Acker, S. (1995). *Género y educación*. Madrid, España: Ariel.
- López-Meneses, E., Cobos, D., Martín, A. H., Molina-García, L. y Jaén, A. (2018). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10433/6411>
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera: artículos y conferencias*. Madrid, España: Horas y horas.
- Luis, A. (2014). *Análisis de la ideología patriarcal en la práctica docente: un estudio de caso* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Madrid, J. M. y Amanda, L. (2010). Directrices de la política educativa de género en España (1970-2010). *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 223-244. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112041>
- Madrid, J. M. y Lucer, L. A. (2010). de la política educativa de género en España (1970-2010). *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 223-244. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112041>
- Madrid, J. M. y Lucero, L. A. (2010). Directrices de la política educativa de género en España (1970-2010). *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 223-244. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112041>

- Marcos, F. (2016). *Identidad de género y educación no sexista* (tesis doctoral). Universidad de Huesca, Zaragoza, España.
- Márquez, Y., Gutiérrez-Barroso, J. y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. *European Scientific Journal*, 13(7), 300-319. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/315719795\\_Equidad\\_Genero\\_Y\\_Diversidad\\_En\\_Educacion](https://www.researchgate.net/publication/315719795_Equidad_Genero_Y_Diversidad_En_Educacion)
- Martín, F. A. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica* (Vol. 35). Madrid, España: CIS.
- Martínez, I. (2008). *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Martínez, L. (19 de marzo de 2014). Sexismo, estereotipos y medios de comunicación. *La huella digital*. Recuperado de <http://www.lahuelladigital.com/sexismo-estereotipos-y-medios-decomunicacion>
- Mayobre, P. (Septiembre, 2009). *Micromachismos invisibles. Los otros rostros del patriarcado*. Universidad de Vigo, España. Recuperado de [http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/purificacion\\_mayobre/micromachismos.pdf](http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/purificacion_mayobre/micromachismos.pdf)
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 65-105). Simposio llevado a cabo en Barcelona, España: Gedisa.
- 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-ofthe-girl-child>
- Montoya, M. M. y Falero, J. C. (2005). En femenino y en masculino: la diferencia sexual en el aula. *DUODA: estudios de la diferència sexual*, 109-127.
- Moore, H. L. (1999). *Antropología y feminismo*. Madrid, España: Cátedra.

- Morales, A. (2007). La coeducación frente al nuevo milenio: dificultades y esperanzas. *Creación Literaria y Humanidades* (50), 5.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos, M.A. (Coord). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Barcelona, España: Graò
- Moreno, E. (2010). *Orientaciones para una educación no sexista*. Oviedo, España: Septem.
- Moreno, M. (2013). *Queremos coeducar*. Avilés, España: Centro de Profesorado y recursos de Avilés-Occidente.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones novedades educativas.
- Muraro, L. (2013). *Non si può insegnare tutto*. Milán: Orso blu-La Scuola.
- Ortiz, T. (2018). *Medicina, historia y género*. 130 años de investigación feminista.
- Pacheco, C. R., Cabrera, J. S., y González, I. (2012). ¿Es sexista nuestra escuela? Valoración y significación social del fenómeno. *Mendive. Revista de Educación*, 11(1), 71-77. Recuperado de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/573>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*.(4ta. Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Peña E. M<sup>a</sup>. (2007). *Fórmulas para la igualdad*. Recuperado de: <http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/pdf/CUAD5vert.pdf>
- Pérez, A. I., Nogueroles, M. y Méndez, Á. (2017). Una educación feminista para transformar el mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680339/RIEJS\\_6\\_2\\_0.pdf?seq](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680339/RIEJS_6_2_0.pdf?seq)
- Pérez, C. (2011). TEÓN XXI. Creación de recursos On-Line para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela. *Comunifé: revista de comunicación*

- social*, 12(12), 141-163. Recuperado de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/comunife/article/view/604>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez, M. (2009). Los métodos de investigación en educación. En A. Coordinado por Pantoja Vallejo, *Manual básico para la realización de tesinas*. Tesis y trabajos de investigación. (pág. 85). Madrid, España: EOS.
- Planella, J. y Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70621158013.pdf>
- Prat, J., y Martínez, Á. (1996). *Ensayos de antropología cultural*. Barcelona, España: Ariel.
- Ramírez, R. (2016). Educación para los medios y feminismo: una articulación que posibilita el empoderamiento de las mujeres. *Communication papers: media literacy and gender studies*, 5(10), 59-70. DOI: [http://dx.doi.org/10.33115/udg\\_bib/cp.v5i10.22036](http://dx.doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v5i10.22036)
- 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=drivesdk>
- Redondo, I. (2008). La coeducación en nuestro sistema educativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13. Recuperado de <http://www.csi-csif.es>
- Ríos, R. (24 de agosto de 2012). Educación subvencionará centros sexistas pese al fallo del Supremo. *El País*. Recuperado de: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/22/galicia/1345663383\\_493090.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/22/galicia/1345663383_493090.html)
- Rodríguez, C., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, COCIOTAM*, 15(2), 133-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

- Rodríguez, G., Gil, G. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado de <https://issuu.com/jesusmarcelino/docs/128205939-metodologia-de-la-investi>
- Rodríguez, M. E. S. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Rodríguez, M. y Peláez, G. (2018). El lenguaje y su importancia en las interacciones para una educación no sexista. *Revista Saberes Educativos*, (1), 31-46. Recuperado de <https://sintesisdejurisprudencia.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/51602>
- Rodríguez, R. (2008). La educación en la transición política Española: Biografía de una traición. *Foro de Educación*, 6 (10), 93-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544585006.pdf>
- Rodríguez, Y. (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la coeducación en las aulas de educación infantil en la región de Murcia* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/50084>
- Rojas, P. y Moreno, R. (2016). Sexismo hostil y benevolente en adolescentes. Una aproximación étnico-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación* 72(1), 31-46. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/26>
- Sainz, S. (2012). *Escuela, género y coeducación: diseño de una investigación para el estudio del sexismo en la educación infantil* (tesis de maestría). Universidad de Cantabria, España.
- Sánchez, A. e Iglesias A. (2017). Coeducación: feminismo en acción. *Atlánticas—Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1) 1-6. Recuperado de [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21842/Atl%C3%A1nticas\\_2\\_2017\\_1.pdf](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21842/Atl%C3%A1nticas_2_2017_1.pdf)
- Sánchez, J. y Manzanares, A. (2017). *Equidad y Orientación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Sánchez-Bello, A. (2015). Perspectivas teóricas de género: status questionis del impacto en el sistema educativo. *Convergencia*, 22(67), 111-127. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352015000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000100005)

- Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona, España: Icaria
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 135-148. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67109>
- Solsona, N., Tomé, A., Subías, R., Pruna, J. y Miguel, X. (2008). El aprendizaje del cuidado en la escuela. *García Lastra, Marta, Calvo Salvador, Adelina y Teresa Susinos Rada [eds.], Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia, Madrid: Narcea.*
- Stromquist, P. (1997). Un bien escaso. *Isis Internacional*. Buenos Aires, Argentina.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Reifop. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(3), 59–67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615257>
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista de Enseñanza Interuniversitaria para la Formación del Profesorado*, 15(3), pp. 59-67. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6(1), 49-78. Doi: 10.35362/rie601207
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En Carlos Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-31). España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- 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](http://files.servicio-de-asesoria-escolar.webnode.com.co/200004916-98f2299ea5/10_claves_coeducacion.pdf)
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(1), 143-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110518>
- Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona: Aresta.

- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(3), 45-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27433841004.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. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de 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*. Madrid, España: Instituto de la mujer.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>.
- 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/>
- Urruzola, M. J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao, España: Maite Canal.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid, España: Cátedra
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, (186), 23-36. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20El%20lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>

- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Recuperado de <http://mujerfariana.org/images/pdf/Varela-Nuria--Feminismo-ParaPrincipiantes.pdf>
- Venegas, M. y Heras, P. (2016). Financiar la segregación educativa: Un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista educación, política y sociedad* 1.2 (2016): 73-99. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/674641>
- Weiner, G. (1980). Sex Differences in Mathematil Performance: A Review of Research and Possible Action, en DEEM, R. (ed.): *Schooling for Women's Work*. Londres: Routledge et Kegan Paul
- Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(2), 233-247. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681360000200091>

# ANEXOS

ANEXO 1: PREGUNTAS REALIZADAS A TRAVÉS DE LAS ENCUESTAS A LOS DOCENTES QUE HAN PARTICIPADO EN EL ESTUDIO.

1. **¿Con qué género te identificas?**
  - Mujer
  - Hombre
  - No me identifico con ningún género
2. **¿En qué rango de edad se encuentra?**
  - 18-30
  - 31-40
  - 41-50
  - 51-60
  - +61
3. **¿En qué tipo de centro trabaja?**
  - Público
  - Privado
  - Concertado
  - Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE)
  - Colegio Rural Agrupado (CRA)
4. **¿En qué nivel educativo y curso impartes docencia?**
5. **¿Sabrías indicar lo que es el patriarcado?**
6. **En ese caso, ¿Consideras que nos encontramos en una sociedad patriarcal?**
7. **¿Qué entiendes por feminismo?**
8. **De acuerdo con esto, ¿Crees que el feminismo apoya al patriarcado?**
9. **¿Qué relación tienen los conceptos de feminismo y machismo?**
10. **¿Habías escuchado alguna vez el concepto de androcentrismo? En ese caso, ¿sabrías explicar qué es para ti?**
11. **¿Conoces el concepto de coeducación? ¿Qué significa?**
12. **¿Crees que es lo mismo una escuela mixta que una escuela coeducativa? Explica.**
13. **¿Has recibido formación en materia de coeducación?**
14. **Por norma general, ¿Se utiliza el masculino genérico en tu centro educativo, al querer referirse a ambos sexos?**
15. **¿Has observado comportamientos que te parezcan sexistas en tu centro? ¿podrías poner algún ejemplo?**
16. **En sus clases, ¿se fomentan los trabajos realizados por grupos mixtos?**

17. ¿Consideras que en algún momento ha habido diferencias de trato en tu centro educativo en función del sexo? En ese caso, indica a qué género.
18. ¿Consideras que tu alumnado tiene adquirido algún estereotipo de género? En ese caso indica algunos de ellos y dónde crees que los pueden haber adquirido.
19. ¿Crees que el contexto socio-cultural influye en el alumnado a la hora de adquirir o no los estereotipos de género?
20. ¿Realizas las mismas actividades para niños que para niñas en tu clase?
21. ¿Has podido observar diferencias en los comportamientos de los niños y niñas en función de su sexo? Indica algunos de ellos.
22. ¿En qué grado crees que se implica el resto del profesorado de tu Centro en el principio de Igualdad? (Señala del 1 al 5 siendo 1 implicación nula y 5 implicación máxima).

1	2	3	4	5

23. ¿Crees que es necesaria la introducción de medidas o propuestas para trabajar la igualdad de género?
24. Por lo que respecta a tu centro educativo...

	SÍ	NO	NS/NC
¿Ha existido la opción de recibir algún tipo de formación o se han realizado actuaciones o planes de fomento sobre la Igualdad o la Coeducación?			
¿Se ha tomado algún tipo de medida respecto al lenguaje inclusivo escrito o hablado?			
¿Se ha recibido información o se han dado instrucciones para analizar el material didáctico y poder observar si tiene contenidos sexistas?			
¿Se ha debatido en algún momento entre profesores sobre la igualdad?			
¿Crees que se han podido transmitir estereotipos de género aunque sea de manera inconsciente?			
¿Se observa una mayor implicación, a nivel general, en el principio de igualdad por parte de algún grupo de docentes en función de su sexo?			

## ANEXO 2: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

