



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y  
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

# APROXIMACIONES TEÓRICAS HACIA LA ESCUELA COEDUCATIVA DESDE LA TRANSVERSALIZACIÓN DEL GÉNERO

TRABAJO FIN DE DE MÁSTER  
ESPECIALIDAD INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

AUTORA: SILVIA MERINO MARTÍN

TUTORA: M<sup>a</sup> ÁNGELES ANTÓN SIERRA

Palencia, julio de 2021

# ÍNDICE

<b>1. ASPECTOS PRELIMINARES</b>	<b>P.4</b>
1.1. RESUMEN	P.4
1.2. PALABRAS CLAVES	P.5
<b>2. INTRODUCCIÓN</b>	<b>P.6</b>
<b>3. OBJETIVOS</b>	<b>P.7</b>
<b>4. JUSTIFICACIÓN</b>	<b>P.8</b>
4.1. RELEVANCIA DEL TEMA ELEGIDO	P.8
4.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER	P.10
<b>5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>P.12</b>
5.1. LA DESIGUALDAD EN LAS AULAS :	P.12
5.1.1. Reflexiones previas	P.12
5.1.1.1. En relación al centro	P.12
5.1.1.2. En relación al profesorado	P.12
5.1.1.3. En relación al alumnado	P.13
5.1.1.4. En relación a las familias	P.13
5.2.1. El sistema sexo-género: el sistema dentro del sistema	P.13
5.2.2. La socialización: un proceso invisible de desigualdad	P. 18
5.2.3. Agentes de socialización	P.19
5.2.3.1. Familia	P.20
5.2.3.2. Escuela y equipo docente	P.23
5.2.3.3. Grupo de iguales	P.27
5.2.3.4. Medios de Comunicación	P.30

5.2.4.	Escuela transmisora de desigualdad: el currículo oculto	P.32
5.3.	<b>LA IGUALDAD EN LAS AULAS</b>	<b>P.35</b>
5.3.1.	Transversalidad de género	P.35
5.3.2.	La coeducación	P.39
5.3.2.1.	Aproximación conceptual	P.39
5.3.2.2.	Recomendaciones para la transversalización del género en la práctica profesional del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad	
6.	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>P.48</b>
7.	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>P.49</b>

# 1. ASPECTOS PRELIMINARES

---

"Crecí tan profundamente imbuida de los derechos de las mujeres que fue la pregunta más importante de mi vida desde muy temprano".

Lucretia Mott (1793-1880)

## 1.1. RESUMEN:

En el sistema sexo-género se encuentran encerradas todas las preguntas en el modo de comportarse todas las personas. Las personas somos y reproducimos aquello que hemos heredado y que seguimos reproduciendo aún a día de hoy sin plena consciencia. Los diferentes agentes de socialización estructuran y por tanto configuran la base relacional de las identidades: lo masculino y lo femenino.

Pareciera que la igualdad ya está alcanzada en el modelo educativo de la actualidad, sin embargo, y a pesar de contar con un buen respaldo normativo la desigualdad de género sigue siendo evidenciada por la Teoría del Género.

La coeducación ofrece las herramientas necesarias para garantizar la transversalización del género en el contexto educativo, específicamente en este Trabajo Final de Máster se establecerá la idoneidad del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad para llevar a cabo la implementación de la perspectiva de género o transversalización así como las consideraciones a tener en cuenta.

## ABSTRACT

The sex-gender system encloses all the questions about people behavior. We, people, are and reproduce all inherited traits that we keep reproducing to this day without full consciousness. The different agents of socialization structure and, therefore, shape the rational basis of identities: the masculine and the feminine.

It might seem that equality has been already achieved in the educational model; however, despite having good regulatory support, gender inequality still remains evidenced by the Theory of Gender.

Coeducation provides the necessary tools to guarantee gender mainstream in the educational context. In this Master's Dissertation, it will be specifically established the suitability of the Community Technical Teaching Staff Services, to carry out the implementation of gender perspective or mainstreaming, as well as the considerations to take into account.

## **1.2. PALABRAS CLAVES**

Sistema sexo-género – Desigualdades de género – Agentes de socialización – Coeducación– Transversalización de género – Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad.

## **KEYWORDS**

Sex-gender system – Gender inequalities – Socialization agents – Coeducation – Mainstreaming – Community Technical Teaching Staff Services

## 2. INTRODUCCIÓN

---

Éstas, que son las primeras líneas de mi Trabajo final de Máster, quiero que partan de lo más íntimo y personal. En mi infancia, y en el contexto sociofamiliar en el que fui socializada, me enseñaron que el hecho de ser niña difería del ser niño. Me enseñaron que nuestras evidentes diferencias anatómicas implicaban desigualdades. Aprendí que detrás de esas desigualdades descansaba plácidamente la injusticia. Aprendí las expectativas que generan el hecho de nacer con una determinada genitalidad. Aprendí que “lo femenino” es por oposición a “lo masculino”.

La rebeldía que despertó el darme cuenta de ese aprendizaje diferenciado hizo caer mi identidad en la sutil trampa del patriarcado destrozando a tijeretazo limpio todos los lazos de mis vestidos. Aprendí pronto a devaluar lo femenino, pues no era lo importante en la sociedad. Aprendí, para luego desaprenderlo, la construcción de mi propio género. Esto ha hecho que desarrollara una atención consciente de lo que implicaban unas determinadas prácticas dependiendo de la persona que las realizaba, hombre o mujer.

Así fue hasta llegar a la Universidad y escuché por primera vez que *la mujer no nace, se hace* en palabras de Simone de Beauvoir o que *lo personal es político* de Kate Millet. Éstas y otras teorías abrieron una puerta necesaria de conocimiento para entender mi mundo y el de las demás mujeres. Desde entonces la puerta del Feminismo ha permanecido abierta de par en par.

Lo personal amplió horizontes hasta ir conformando lo profesional y lo formativo. Principalmente trabajé como formadora de igualdad de oportunidades y en sensibilización para prevención de la violencia de género durante varios años confluyendo con una labor activista dentro de la Asociación que cofundé en la zona rural en la que resido.

El haber trabajado como agente externo del ámbito de la prevención en centros educativos me ha aportado cierta perspectiva de análisis. Buena parte de esa reflexión es la espina dorsal de la Memoria del Posgrado en Estudios de Género y fundamentalmente la motivación para la realización de este Trabajo fin de Máster

Mi experiencia es una de las muchas que se ha venido desempeñando desde hace décadas por distintas instancias (centros de formación del profesorado, sindicatos, tercer sector, etc.) sobre formación en género en los centros educativos.

## 3. OBJETIVOS

---

Los **objetivos** propuestos de este TFM están orientados a dar sentido a lo que se plantea como *comunidad coeducativa*, la cual, asentará sus bases en toda la fundamentación teórica desarrollada. He aquí los objetivos que se proponen:

- 3.1. Contribuir a dar cuenta del papel de la escuela como institución que reproduce desigualdad.
  - 3.1.1. Observar el estado de la cuestión en relación a la aplicación del enfoque de género en el contexto educativo: reflexiones previas.
- 3.2. Contribuir a dar cuenta del papel transformador de la escuela.
  - 3.2.1. Favorecer la importancia de una adecuada transversalización del género en la comunidad educativa.
  - 3.2.2. Establecer la importancia del modelo coeducativo como herramienta metodológica.

# 4. JUSTIFICACIÓN

---

## 4.1. RELEVANCIA DEL TEMA ELEGIDO

A partir de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing, China en 1995 y convocada por la Organización de las Naciones Unidas, el avance en la agenda mundial de igualdad entre hombres y mujeres fue significativo a nivel internacional y estatal, pues se pretendía conseguir la igualdad legal en todos los ámbitos: trabajo, salud, economía, educación, etc. Para impulsar este logro se incorpora un nuevo mecanismo de actuación denominado transversalidad de la perspectiva de género.

La transversalidad de la perspectiva de género es “el instrumento para integrar la perspectiva de género en el ejercicio de las competencias de las distintas políticas y acciones públicas, desde la consideración sistemática de la igualdad de género” (Biencinto & González, 2010). Esta definición propone desde el Consejo de Europa en 1999 basándose en las recomendaciones establecidas ya en Beijing acerca de incluirse la transversalidad en los procesos políticos. La transversalidad de género es una herramienta metodológica que debe estar presente en cualquier proyecto que parta de las administraciones públicas. La transversalidad de género pretende reducir las desigualdades entre hombres y mujeres, de ahí la necesidad de que las diferencias anatómicas/biológicas entre hombres y mujeres no impliquen desigualdades. Por tanto, para llevarse a cabo se hacen necesarias medidas específicas con perspectiva de género que implementar con este instrumento garantizando la igualdad de oportunidades.

En España, se llevan unas décadas con el propósito de asentar una normativa transversal y específica en la implementación de la perspectiva de género. Las leyes educativas han querido reflejar la importancia. Desde la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990, se incorporan objetivos y contenidos tendentes a conseguir una educación igualitaria entre hombres y mujeres hasta las diferentes leyes educativas de los últimos años hasta la reciente aprobada LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).



De hecho, la LOMLOE supone un avance en la incorporación de la igualdad de género en la educación introduciendo una nueva materia en Primaria y Secundaria sobre valores cívicos y éticos, prestando especial atención a la igualdad entre mujeres y hombres y al valor del respeto a la igualdad. En Bachillerato, incorporan entre los objetivos de la etapa consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que permita prever, detectar y resolver posibles situaciones de violencia. Esta perspectiva de género se aplicará también en la orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional al mismo tiempo que las administraciones deberán promover que los currículos, los libros de texto y demás materiales educativos fomenten la igualdad entre hombres y mujeres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (s. f.). Consultado el 10 de julio de 2021.

Todas estas leyes educativas exceptuando la LOMCE, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, de 2013 que favorecía la educación segregada que aunque de una manera formal en el preámbulo hace referencia a la igualdad de género redactando así en su texto: un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente que garantice la igualdad de oportunidades y haga efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus posibilidades así como el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomentan la igualdad efectiva de hombres y mujeres además de la prevención de la violencia de género no garantiza la implementación de la transversalidad.

Tal y como señala en la introducción del artículo de (García Luque, 2016), “la LOMCE camufla entre sus líneas de progreso educativo altamente competitivo y convergente a la educación europea, una gravísima involución de los derechos humanos de las mujeres, haciendo desaparecer u omitiendo de los contenidos sociales los relacionados con el género”. Esto fue debido a la redacción de la misma LOMCE que utilizaba un lenguaje sexista, en el que invisibilizada a las mujeres al mismo tiempo que propuso una financiación pública a la educación segregada por razón de sexo bajo el sutil velo de la libertad de enseñanza y con la eliminación de la asignatura de la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos además de la de Ética e Historia de la Filosofía (García Luque, 2016:103-104).

Estas idas y venidas de las diferentes leyes educativas desajustan el proyecto de educación que desde el movimiento feminista como desde el sindical han venido defendiendo la igualdad de género en la escuela con propuestas variadas y participando como agentes externos en actividades y talleres materializados en los diversos Planes de Igualdad autonómicos, regionales y locales. Es tiempo de valorar la eficacia de estas décadas de incorporación de la teoría de género a la educación. Pues se tiende a considerar que el mero hecho de realizar actividades de igualdad y/o sensibilización contra la violencia hacia las mujeres conlleva ad hoc a la implementación de la perspectiva de género, mientras que para García-Calvente *et al.* (2016) se debe poner el foco de atención en la conformación de los equipos de trabajo. Esto mismo es una idea central en (de la Cruz, 1998), la adquisición de coherencia entre el discurso igualitario y la práctica institucional educativa.

Es decir, hay que ver hasta qué punto la institución educativa es capaz de identificar desigualdades por razón de género y aplicar alternativas adecuadas. En esta misma línea, advertir que la promoción de la igualdad en el alumnado exige atender a la transversalidad en todos niveles educativos y en todos los agentes que conforman la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familia y agentes externos, aunando sinergias con perspectiva de género. Situar fuera de este enfoque, implica una ineficacia en el uso de los recursos económicos, humanos y temporales así como distanciarse de las líneas centrales marcadas en Beijing.

## 4.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER

Son varias las competencias, tanto generales como específicas que se aplican al desarrollo del proceso de elaboración:

### **Competencias generales**

G.5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que

faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

G.9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

### **Competencias Específicas del módulo genérico**

E.G.5. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.

E.G.8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.

E.G.10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

### **Competencias Específicas del módulo Prácticum y Trabajo fin de Máster**

E.P.3. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

E.P.4. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.

# 5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

---

## 5.1. LA DESIGUALDAD EN LAS AULAS :

La presente fundamentación teórica se ha estructurado sobre conceptos principales en los que se asienta la construcción de la identidad según la Teoría de género: el sistema sexo – género y los agentes de socialización implicados en su construcción.

12

### 5.1.1. Reflexiones previas

Mi experiencia es una de las muchas que se ha venido desempeñando desde hace décadas por distintas instancias (centros de formación del profesorado, sindicatos, tercer sector, etc.) sobre formación en género en los centros educativos.

A continuación, se enumeran de manera sintetizada las reflexiones que he ido adquiriendo a lo largo de esta experiencia profesional como agente externo al centro educativo:

#### 5.1.1.1. En relación al centro:

- Los objetivos que se trabajan se encuentran alejados de la dinámica del centro.
- Escasez de horas formativas que se dedican a la impartición de estos talleres.
- Las personas formadoras son ajenas al centro educativo y son trabajos precarios y generalmente ejercidos por personas con escasa experiencia profesional, además de ser mayoritariamente un empleo feminizado.

#### 5.1.1.2. En relación al profesorado:

- Necesidad de formación del profesorado en materia de igualdad de oportunidades.
- Insuficiente implicación del profesorado en los procesos de sensibilización para la coeducación.

### **5.1.1.3. En relación al alumnado:**

-La mayoría de alumnado posee un imaginario repleto de ideas estereotipadas y androcéntricas, difíciles de combatir con escasas y puntuales actividades formativas.

-Ausencia de talleres en los grupos de edad más susceptibles a la violencia de género, como es el bachillerato.

### **5.1.1.4. En relación a las familias:**

-Necesidad de una formación en coeducación a las familias e implicación de éstas en el proceso de socialización secundaria de sus hijos e hijas para evitar perpetuar roles, valores y normas androcéntricas.

-Se debería potenciar una participación efectiva de familias, alumnado y profesorado para el fortalecimiento de la comunidad educativa con perspectiva de género (comunidad coeducativa).

La presente fundamentación teórica se ha estructurado sobre conceptos principales en los que se asienta la construcción de la identidad según la Teoría de género: el sistema sexo – género y los agentes de socialización implicados en su construcción.

## **5.2.1. El sistema sexo-género: el sistema dentro del sistema**

Por su complejidad y por el peso que tiene como principio de organización social se realiza un repaso del término según las teorías más representativas.

La relación entre género y sexo tienen orígenes remotos. Cobo (1995) recuerda que esos orígenes están ubicados en el siglo XVII y en el pensamiento de Poulain de la Barre, el cual, destacaba que la desigualdad social entre hombres y mujeres no es una consecuencia de la diferencia anatómica natural, sino que respondía a la propia desigualdad social y política que producían teorías que postulan la inferioridad de la naturaleza femenina. El debate entre lo biológico y cultural se identifica con la dicotomía naturaleza y cultura. A las mujeres se las identifica con la naturaleza y a los

hombres con la cultura desprendiéndose de ello estereotipos, prejuicios y por tanto discriminación.

El debate sobre lo biológico y lo cultural, en la diferencia de los sexos, viene a consolidarse en la Ilustración. Este periodo histórico supuso un avance en los derechos de los ciudadanos pero en los que no estaban incluidas ellas. Una referente de la época ilustrada, en el reconocimiento de los derechos civiles para la otra mitad de la humanidad, es Mary Wollstonecraft, en su *Tratado de Vindicación por los Derechos de las Mujeres* de 1792. En este tratado defiende que las mujeres puedan acceder a la misma educación no diferenciada para la conformación de una plena ciudadanía. Wollstonecraft realiza una profunda crítica a la educación diferenciada rousseauiana que se propugnaba y contaba con gran aceptación en la época: El Emilio y *su* Sofía. Dónde comenzaba a gestarse con fuerza la influencia de una socialización diferenciada para niños y niñas. A las niñas/Sofía se les requería una preparación para que en el futuro fueran buenas esposas, sus deberes y obligaciones eran los cuidados. Por el contrario, la pedagogía rousseauiana estaba diseñada para la emancipación de los hombres/de Emilio a través de la educación.

A las mujeres se les situó en lo privado, en las relaciones de crianza y cuidado. A los hombres en lo público y participando de la cultura. Estas relaciones diferenciadas responden a una jerarquía en las que se van estableciendo relaciones de poder de lo masculino sobre lo femenino pues ellas no podían elegir y la construcción de su identidad estaba fuertemente ligada a los roles asignados culturalmente vinculados con la naturaleza: crianza y cuidados desempeñados en el ámbito privado. Roles irrenunciables pero no valorados socialmente. Por el contrario, los roles, valores y normas masculinas desarrolladas en el ámbito público de poder y cultura era lo reconocido e implicaba una legitimación en la toma de decisiones que afectaban a todos los órdenes de la vida: político, social, jurídico, cultural, económico, educativo, etc. y también, doméstico.

Esa diferencia naturaleza/cultura y privado/público en la que se basan las desigualdades sociales en cuanto a ostentar diferentes derechos y privilegios, cobra una fuerte significación en aquellas palabras de Olympe de Gouges “la mujer tiene derecho a subir al cadalso; debe tener igualmente el de subir a la tribuna” en las que denunciaba los privilegios masculinos en la ciudadanía. De Gouges fue guillotinado en 1793 por

demandar los derechos que ostentaban los hombres para las mujeres. Este hecho y el mismo debate comenzaban a tejer y asentar precedentes en el surgimiento del movimiento por el reconocimiento de los mismos derechos de los hombres para las mujeres que fue, y es, el Feminismo.

Esta explicación de la dicotomía naturaleza-cultura se fue materializando en el concepto: sistema sexo-género. El sexo se asociaría con la naturaleza y el género con la cultura. Puleo (2013) recuerda como el médico John Money designó el concepto de género en los años cincuenta, en tanto que, aportaba elementos culturales de la subjetivación. El concepto de Money de rol de género hacía referencia a las actitudes, gestos, conductas, formas de hablar, o moverse y temas preferidos de conversación y juego característicos de las identidades masculina y femenina. Para cuando John Money materializa el término de género junto con la conceptualización de *roles de género*, ya el *Segundo Sexo*, obra celeberrima de Simone de Beauvoir de 1949, había logrado conceptualizarlos y fusionarlos, entendiendo al género como una construcción social y los roles de género como las expectativas sociales que son determinadas en función del sexo de pertenencia en ese mismo constructo social.

Por lo tanto, del género como concepto y categoría social se desprenden ideas y valores que atentan contra los derechos y libertades fundamentales de las personas, en este caso contra la mitad de la humanidad, las mujeres. Kate Millet instauró un hito con su obra *Política Sexual* en 1970 y con el sentido que daba del género. Uniendo ambas categorías, sexo y género en la popular frase feminista “lo personal es político”. Es pues, como el concepto género conlleva en sí una categoría crítica para el análisis del sistema sexo-género del que se sirvió y se sirve la teoría feminista, de ahí la denominación Teoría de género, Estudios de género, violencia de género, etc. para explicar las desigualdades de derechos entre hombres y mujeres que responden a un desigual reparto de poder.

La categoría de género puede tener un uso meramente descriptivo si se limita a constatar la existencia de las formas sexuadas de la cultura, asignándose elementos opuestos entre hombres y mujeres. La crítica feminista animada por una ética y una filosofía política incluye necesariamente el análisis de las relaciones de poder que se reproducen. Para Lamas (1986) el término género designa la construcción cultural que toda sociedad elabora sobre el sexo anatómico y que determina, al menos en alguna medida, y según

la época y cultura de que se trate, el destino de la persona, sus principales roles, su estatus y hasta su identidad en tanto identidad sexuada (Lamas, 1986:175).

La primera vez que de forma taxativa se habla del sistema sexo-género, es de la mano de la antropóloga Gayle Rubin en 1975. La cual, lo definió como el sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas que conforman la cultura, (Rubin, 1975). Esas relaciones que están desprendidas desde la mirada androcéntrica que ha sido y es organizada la sociedad. Relaciones de poder *naturalizadas* en un sistema patriarcal. La subordinación de lo femenino y su lugar en lo privado; opuesto de lo público, lugar *privilegiado* de los varones. Un sistema alimentado por los roles de género y las expectativas que se generan en la sociedad dónde son insertadas reproduciendo desigualdades y discriminación. Esta asignación simbólica de las relaciones de poder basadas en el género es explicada por Bourdieu (1998) a través de una paradoja. La llamada *paradoja de la doxa*. En la cual, los agentes sociales se autoperciben en función de sus características anatómicas asumiendo las jerarquías que la cultura androcéntrica impone, procurando el establecimiento de la dominación masculina.

Lamas (2000) muestra que masculino y femenino no son transcripciones arbitrarias en una conciencia indiferente, sino que la significación del género está anclada en la biología vivida en el contexto histórico y cultural. Lo mismo que los sujetos aprehenden y vuelven subjetivas relaciones sociales e históricas. La autora, refiere igualmente teniendo en cuenta que aunque Bourdieu no forma parte de los tótems culturales del feminismo, debería tener un reconocimiento especial, ya que con su obra y legado da la razón de ser del feminismo al concluir que el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica fundada en la dominación masculina.

La Teoría de género se basa en el sistema sexo-género para analizar las relaciones que se dan entre lo biológico, en base a diferencias anatómicas con los elementos que procura la cultura, creando patrones de comportamiento y expectativas hasta dar como unidad al género como un elemento de construcción sociocultural. Nos encontramos con lo cultural y cómo responde a unas estructuras que se van definiendo alrededor de las subjetividades de cada persona en función del sexo observable. La autora que estudia la Teoría de género desde el binomio sexo-género aportando una perspectiva que tiene



en cuenta la sociobiología, con la interseccionalidad y lo político es Donna Haraway, de hecho, se pueden dibujar líneas contiguas explícitas con Simone de Beauvoir y su gran hito que influyó en los estudios sucesivos de feminismo “No se nace mujer: se llega a serlo” que es citada en (Haraway, 1991: 221).

Siguiendo a Haraway, la autora establece que la Teoría de género constituye a los hombres y mujeres en relaciones de jerarquía y antagonismo en torno a los sistemas históricos de diferenciación sexual (Haraway, 1991: 221). Es lo que Aguilar (2008) ve como un sistema dualista que está representado por otro que lo sustenta, el par binario naturaleza/cultura, puesto que el sexo se relaciona con la biología (hormonas, genes, sistema nervioso, morfología) y el género con la cultura (psicología, sociología, educación,). Así pues el género es socialmente construido y el sexo biológicamente determinado. De ahí a que tome gran acierto aquello de que *no se nace mujer: se llega serlo*, desde esta perspectiva existencialista beauvoirana.

En el campo de la educación Subirats (1994) establece en sus análisis que el género suele imponerse sobre el sexo. Lo refleja cuando analiza la consideración de los géneros como conjuntos de pautas sociales, es decir, como construcciones sociales y cómo se han ido estableciendo, diferenciando y limitando las posibilidades individuales. De esta manera, la autora pone de manifiesto una relación de poder: la dominación del género masculino, sobre las mujeres. Subirats concluye que “los roles propios de hombres y mujeres en cada sociedad no son complementarios, sino que la distinta normativa social para ambos grupos comporta también relaciones de poder, que determinan la minusvaloración tanto de las mujeres como de los roles que se considera que ellas deben desempeñar” (Subirats, 1994).

Colás y Villaciervos (2007) vienen a definir el género como una representación cultural, que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres. El modo en el que describe Lerner (1990) la conceptualización de género está más relacionada con los roles de género, con los papeles que se juegan diferentes en función del sexo. Es pues, como hablar de género, nos lleva a determinar cómo se interpreta; en el sentido más representativo de la palabra: “es la definición cultural del comportamiento que se considera apropiado para los sexos en una sociedad y un momento dados. El género es

un sistema de papeles culturales. Es un disfraz, una máscara, una camisa de fuerza en la que hombres y mujeres bailan su desigual danza” (Lerner, 1990:339).

### **5.3.2. La socialización: un proceso invisible de desigualdad**

Se consolida el análisis de que el sistema sexo – género es una construcción social que ha tenido y tiene múltiples escenarios en el que se da el proceso de socialización. Una definición clara de la misma sería “el proceso mediante el que las personas adquirimos los valores, las creencias, las normas, y las formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos”. A esta definición podríamos añadirle el concepto de interacción social, ya que a través de ésta es como aprendemos y reproducimos los patrones culturales, sociales, religiosos, de género, etc. Musitu y Cava (2001: 115). Lo interesante de la definición ofrecida por Musitu y Cava es que subraya las formas de conducta que son consideradas apropiadas en una sociedad, y por tanto alerta sobre el grado de influencia en la psique pues sabemos que tras los comportamientos están los pensamientos y las emociones. En este necesario proceso de penetración en el mundo aprendemos a hacer, a pensar y a sentir de una determinada manera, y uno de los lugares donde lo hacemos es la escuela.

En torno al concepto de socialización existen numerosas definiciones sin vincular con el género o las desigualdades, no obstante, se perciben en las mismas. Una de ellas, la de Rocher (1990) establece que “socialización es el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir” (Rocher, 1990:72). Con lo que se (re)establece el orden social que reproduce las desigualdades marcadas por el sistema sexo – género.

Por lo tanto la discriminación sexual y las expectativas que son demandadas en función del género hacen que la socialización afecte a todas las demás esferas de la vida. Son los espacios sociales, habilidades y funciones del género masculino los que tienen mayor

reconocimiento social. Tal y como señala Bourdieu (1998), “las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico” (Bourdieu, 1988:49). Tanto la familia como la escuela responden a este orden simbólico incorporando a sus prácticas las estructuras en las que organizan las desigualdades de género y naturalizándolas como formas de vida.

Tal y como señala Romero (2015), las formas en cómo se manifiestan estas desigualdades están presentes en todos los ámbitos para el sexo femenino. Nos las encontramos naturalizadas en el ámbito formativo y educativo, en el ámbito político, en el ámbito laboral, etc. El autor nos recuerda que a lo largo de la historia el género femenino ha estado supeditado al masculino, imperando un sistema patriarcal, el cual otorga a los hombres ciertos privilegios por el hecho de haber nacido hombres. Son las que en la lógica bourdieuana se han servido de “una construcción social naturalizada”, de un “nomos arbitrario” que se presentan como una ley natural en la ya citada *La dominación masculina*.

### **5.3.3. Agentes de socialización**

Existen, tal y como escribe el docente y experto en la resolución pacífica de los conflictos, Vaello (2003), tres agentes socializadores que influyen en la educación de niños y niñas, descritos por muchos autores y autoras, y que él llama las tres “c”: *casa*, *calle* y *colegio*, y que es obligatorio actuar desde todos ellos, intentando ir en la misma dirección para conseguir formar “buenas personas”. De alguna manera plasma la idea de que conforma a la socialización. Familia, alumnado y centro educativo teniendo en cuenta el entorno y otros agentes socializadores como son los mismos grupos de iguales y los medios de comunicación. Esta es la estructura sobre la que se debe articular cualquier propuesta coeducativa.

Esa idea de Acaso (2013) que aprendemos en todo momento, no solo en el aula. La socialización y la configuración de identidades lo es también desde esa lógica banduriana que se aprende por observación de las conductas que nos rodean. Ya no

solamente desde un prisma estructural-constructivista sino relacional, puesto que las personas en las relaciones sociales acaban conformando sus subjetividades y configurando sus identidades, de acuerdo, a la influencia del sistema sexo-género en el que están insertas. Los agentes de socialización no son neutros a esta dinámica y van a reproducir la expectativa esperada que se impone, el eterno debate que parece incuestionable. Sin embargo, la educación con esa poderosa capacidad transformadora que le es inherente con una adecuada línea metodológica puede subvertir ese orden de las cosas, el nomos arbitrario, la eterna dicotomía generadora de desigualdad y de injusticia.

El sistema sexo-género está presente en la vida de los hombres y de las mujeres de una manera diferencial y para ver cómo se organiza se van a ir exponiendo los principales agentes de socialización sobre los que giran.

### **5.3.3.1. Familia**

Las dos instituciones principales de socialización, familia y escuela, deben coordinarse y trabajar para salvaguardar que ambas dejen de asentar prácticas como si de compartimentos estancos se trataran. Esta es la idea que se refleja en la literatura científica desde que Epstein en 1995 publicara en torno a la temática familia, escuela y comunidad. Los estudios que abordan la relación y participación de las familias en el contexto escolar siguen poniendo de relieve que estamos ante una relación compleja, pero indispensable (García-Sanz, Gomariz-Vicente, Hernández-Prados & Parra-Martínez, 2010 citado en Castro-Zubizarreta & García-Ruiz, 2016). No obstante, la investigación de Colás y Contreras (2013) hacen eco de la baja participación por lo general de las familias en la escuela y lanzan la propuesta de la escuela de padres y madres como un elemento impulsor en la participación. Egido y Bertran (2017) destacan que esta baja participación se ve agudizada en los grupos sociales más desfavorecidos.

Las familias como el primer agente socializador deben tener un gran peso en el proyecto coeducativo del centro educativo “la implicación y participación de las familias en la educación de las y los alumnos es esencial en el modelo de escuela coeducativa ya que

permite ampliar el espacio de acción, debate y análisis crítico para derribar los estereotipos sexistas que imperan en la sociedad; es decir, dar el salto de la escuela a otros ámbitos. Además de implicarse en el proceso educativo para que éste sea igualitario, las familias dentro de su espacio de actuación pueden trabajar en distintos planos de la igualdad entre sexos” Instituto de la Mujer. Red2Red Consultores (2008). La metodología coeducativa debe acercar a las familias a encajar la socialización junto con la escuela y caminar en la misma dirección.

De acuerdo al artículo 27.7 de la Constitución Española expone explícitamente el derecho a la participación de las familias, padres y madres en el control y la gestión de los centros sostenidos por la Administración Pública. Los datos que nos proporciona el Informe PISA 2018, acerca de la participación de las familias en el centro educativo, nos muestran como todavía se ha de aunar esfuerzos y sinergias por lograr revertir los datos. Aunque estos datos son, con respecto a la media de países de la Unión Europea, más aceptables en la participación, dicha participación es notablemente más alta en el contacto de padres, madres y docentes tanto por iniciativa de los padres y madres (50%) como por iniciativa de los docentes (68%). También es ligeramente más alta en España la participación de los padres y madres en la gestión del centro (20%), aunque ligeramente más baja es su participación en actividades físicas y extraescolares (10%). Procurar la participación es una de las estrategias coeducativas que la escuela debe seguir en la línea de intervención social a trazar.

Dar cuenta de la implicación de las familias en la escuela y así mismo en el proceso educativo se traduce en confluir las oportunidades y fortalezas para que la calidad educativa garantice una sociedad más allá de los buenos resultados académicos. En la revista del Consejo Escolar (2015) esa idea queda reflejada en lo siguiente “es posible percibir un cambio en el planteamiento de las relaciones entre familia y escuela a lo largo de los últimos años, que ha pasado de primar la idea de la participación de los padres en la vida escolar, como un derecho y un deber de los mismos, a considerar la trascendencia que la implicación de la familia tiene como factor para la mejora de los resultados educativos”. Sin embargo, la evidencia queda reflejada en que la participación de las familias no obtuvo los resultados esperados a pesar de la creación de los mecanismos destinados para ello, consejos escolares, asociaciones de padres y madres.

Bourdieu (1997) concluye que la familia aparece como la más natural de las categorías sociales porque sirve de modelo a todos los cuerpos sociales. Tal y como expone, “nada parece más natural que la familia: esta construcción social arbitraria parece situarse del lado de lo natural y de lo universal” (Bourdieu, 1997:130), de modo que los patrones de comportamiento y de socialización que se procuran en la familia aparecen legitimados por los individuos como respuesta al orden natural de las cosas legitimando la construcción del sistema-sexo género que se encierra en sus representaciones sociales y sus prácticas.

Es el nomos arbitrario que legitima que las mujeres se ocupan de las tareas domésticas en mayor medida que los hombres y por tanto dentro de la familia aparecen como las cuidadoras, dadoras de vida y entregadas a la causa. Romper la expectativa puede desentrañar categorizaciones por parte del entorno de “mala madre” además de soportar estoicamente dobles y triples jornadas como expone Varela (2017). Un libro que el título ya dice por sí solo *Cansadas*. A los hombres les corresponde la otra cara de la moneda del sistema sexo-género y es que la masculinidad es sumamente tan frágil que la ruptura con la expectativa diseñada para los varones puede suponer frustraciones que se resuelven con violencia de diversa índole; cuando no con su propio suicidio si bien en la mayoría de los casos hacen engrosar con sus actos la lista de mujeres asesinadas por violencia de género junto con sus hijos e hijas.

La familia, aunque a día de hoy por la multitud de modelos y diversidad hemos de atender que las familias son el principal agente socializador y como tal el peso en la educación de sus hijos e hijas es indudable. Por tanto, desde la escuela se puede aprovechar la educación de las familias en modelos coeducativos que proporcionen a los hombres el abanico posible de lo que aportan las llamadas nuevas masculinidades. Se trata de procesos de (de)construcción por seguir con la lógica bordieauiana que rompa el nomos arbitrario del sistema sexo- género. A las mujeres, estrategias de autocuidado pues la paradoja es que cuidan pero ellas mismas se descuidan.

Actualmente hay nuevos modelos familiares que hay que tener muy en cuenta para la intervención social y educativa. El aumento de las familias en las que solamente hay un progenitor bien el padre o la madre, están exponencialmente en crecimiento y son muy numerosas. Suponen el 24% de todas las familias con hijos e hijas. La mayoría de ellas

son monomarentales con un 79,1% de los datos extraídos de la Encuesta Continua de Hogares del INE (2020, 7 de abril). Todas estas nuevas realidades además de otros modelos familiares: reconstituida, de acogida, adoptiva, extensa, etc. debieran de tenerse en cuenta para plantear modelos de participación de la familia en la escuela.

Tal y como apuntan desde la revista para profesionales de la enseñanza, la implicación de las familias es esencial para el modelo de escuela coeducativa, evitando la reproducción de los roles sexistas en las tareas domésticas, fomentando el respeto a la diferencia y el diálogo en resolución de conflictos así como trabajar el plano afectivo para construir modelos alternativos contra el sexismo y la desigualdad (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2010). Subirats (2017) señala que las familias tienen un peso muy importante en la socialización en cuanto al género, pues antes del nacimiento del niño o la niña se le ha preparado la habitación, la ropa y los juguetes de forma diferente en función del sexo del bebé. De esta forma la familia favorece desde el nacimiento la interiorización del género de la persona aún no nacida y en el proceso de socialización.

### **5.3.3.2. Escuela y equipo docente**

Desde los inicios de la institucionalización de la educación por parte de la escuela, las desigualdades sociales basadas en el género han legitimado la exclusión de las mujeres a los saberes que se consideraban apropiados para los hombres, y ha perpetuado el mandato de género en las aulas, a través de un canon rousseauniano más o menos modificado en el tiempo. Por tanto, la escuela ha sido y sigue siendo reproductora de desigualdades como ya la analizaron Bourdieu y Passeron en los años setenta con la teoría de la reproducción. En ella se explica el papel de la escuela como institución reproductora de la cultura legítima, a través de estrategias de clase en las que excluían a las más desfavorecidas. Esto es precisamente la realidad de los centros educativos, estudiantes que pueden pertenecer a clases desfavorecidas y que la violencia de género puede estar presente en sus vidas y la tengan incluso muy normalizada.

Para Freixas y Fuentes (1997) la escuela es, después de la familia, la institución social que desempeña un papel más preponderante en la vida de las niñas y los niños. Desde esta perspectiva de análisis se entiende la enorme importancia de la escuela en cuanto a

la transmisión de valores más allá de los contenidos. Además de la expectativa que recae en la escuela y que subraya Moreno et al., (2017) la existencia del imaginario de algún sector del profesorado en el que los temas que no son meramente académicos deben resolverse en sus hogares, el autor apela a que el centro educativo tiene la obligación de hacer una educación para la igualdad y para la prevención de la violencia de género ya que así lo dictan las leyes orgánicas que fundamentan la función docente.

Las leyes educativas, por ejemplo la LOGSE en 1990 ya reconoce la discriminación de género e incorpora contenidos y objetivos relativos a la igualdad. La Ley Integral contra la Violencia de Género de 2004 en su artículo 7 da el peso a las administraciones educativas para que incluyan una formación específica en materia de igualdad en los planes de formación inicial y permanente del profesorado. Por tanto la aplicabilidad debe trascender más allá de la buena voluntad del equipo docente, ha de ser consecuente con lo que dictan las leyes al respecto.

Castilla y León dispone en su ordenamiento jurídico la Ley 13/2010 contra la Violencia de Género, del 9 de diciembre, la cual, sitúa el marco legal que encuadra al sistema educativo para las acciones que dispone. En el artículo 17 sobre prevención en el sistema educativo, subraya cómo se ha de impulsar la formación del profesorado en valores de la igualdad y prevención de la violencia de género. Este artículo refiere al sistema sexo-género en tanto que la educación tiene que estar orientada al margen de los estereotipos de género y realizando acciones para su trazado o deconstrucción.

La Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en su artículo 23 refiere a la educación para la igualdad de mujeres y hombres y en su artículo 24 la integración del principio de igualdad en la política de educación. Para ello fija la atención en los currículos y en todas las etapas educativas, adecuar los materiales educativos ante los estereotipos, aplicación del principio de igualdad, así como también la cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Incluye en su mismo artículo la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y gobierno de los centros.



Tal y como señala Ballarín (2017), con respecto a estas leyes, es que se inspiran en la teoría feminista para la construcción legislativa en torno a la igualdad, sin embargo olvidan que la igualdad legal difiere en la real olvidando que esta última hay que construirla. (Ballarín, 2017:16). Esa misma idea que tenía en su inicio la escuela mixta y que no implicaba modelo de coeducación alguno. El hecho de que niñas y niños por compartir los mismos espacios suponía que la igualdad estaba conseguida. La perspectiva de análisis de la implementación estrategias coeducativas como cambio cultural es inherente al mismo proceso educativo, idea analizada por Subirats (2017).

En el último estudio coordinado por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género establecen en torno al tema de la formación en igualdad para la prevención de la violencia de género de los docentes es que “son muy minoritarios los porcentajes de quienes reconocen tener formación sobre coeducación, igualdad y prevención del sexismo 18% o prevención de la violencia de género 12.3%, lo cual refleja la necesidad de incrementar dicha formación para dar cumplimiento a lo propuesto por el Pacto de Estado contra la violencia de género” (Díaz-Aguado et al., 2020:261). Son cifras que vienen a avalar que el profesorado aún no está preparado para transformar leyes en hechos pedagógicos.

Siguiendo con Díaz-Aguado et al. (2020) señalan que desde el punto de vista del profesorado los principales obstáculos para la eficacia de la educación en la igualdad y la erradicación de la violencia de género desde la escuela son los siguientes:

- La falta de tiempo para dar todo el temario y tratar estos temas no incluidos en el programa de su asignatura (64,4%).
- La falta de implicación de las familias en este tema (60,9%).
- El sexismo existente en la educación familiar (57%).
- La falta de formación del profesorado para tratar temas que hasta ahora han sido tabú y (50,2%).
- La tendencia a tratarlos de forma puntual sin incorporarlos de forma sistemática al currículum (49,6%).
- La insuficiencia de los medios de los que dispone la escuela para afrontar este reto (45,1%).

La formación inicial del profesorado sobre género y coeducación se ha de entender dentro de la formación permanente necesaria a incluir en los planes de estudio. Como advierten en su artículo *El patriarcado no es transparente* tras una investigación subvencionada por la Junta de Andalucía, en la que se pone en valor las competencias del profesorado para reconocer indicadores de desigualdad en educación. Señalan que se debe trabajar por la sensibilización y formación en género del profesorado para la propia reflexión docente que pueda ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado al tiempo que sirven de referencia cultural, ello lo establecen “generando espacios de diálogo y debate en el seno de las comunidades educativas que permitan construir nuevas prácticas y conocimientos para hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres” (García-Pérez et al., 2011).

Por ello mismo, dar cuenta de esta insuficiente formación específica por parte del profesorado nos lleva necesariamente a dar cuenta la reproducción social de las desigualdades en base a las diferencias de género y a sacar a la luz una vez más el currículo oculto. No se puede obviar que el profesorado es parte de la cultura y por tanto la reproduce sin plantear una distancia entre los discursos y las prácticas si no ha sido ejercitado y enseñado para no continuar perpetuando roles, actitudes y comportamientos sexistas. Por eso mismo, “un proyecto de coeducación va más allá de una experiencia pedagógica puntual más o menos compartida. Permite a un equipo docente plantear un salto adelante, una aventura, a través de la cual el profesorado puede entrar a analizar en forma crítica la cultura recibida, observar características del comportamiento propio y ajeno en las que nunca había reparado, aprender a ver muchas cosas que están ante nuestros ojos pero que habitualmente somos incapaces de ver (Subirats y Tomé, 1998).

Como explica Anguita (2011) el tema de la formación del profesorado en temas de género “se trata de un círculo vicioso que sólo se puede romper mediante la formación: no hay formación porque no hay demanda de la misma y no hay demanda de formación porque sin ella se ignora la problemática y se cree, en términos generales, que la igualdad entre chicos y chicas ha llegado a las aulas”. No se pueden obviar los avances al respecto, las posibilidades formativas del profesorado de índole formal y no formal son amplias y variadas como se encuentran en Sindicatos, Asociaciones, desde algunas Universidades se ofertan cursos de posgrados en estudios de género etc. Sin embargo, siguiendo con lo que expone Buquet (2011) como cambios inerciales y Ballarín (2017)

como conocimientos fragmentados suponen un hándicap en la sensibilización del profesorado en temas de igualdad y coeducación.

De las aportaciones de las distintas autorías se desprende la importancia de la formación del profesorado para transformar la escuela mixta en escuela coeducadora, pero tal como plantea Ballarín (2008) como retos de la escuela democrática desde una perspectiva feminista que trascienda a toda la comunidad. “La formación del profesorado suele ser el lugar común cuando buscamos introducir cambios en la escuela pero, en este caso, la cuestión que nos ocupa trasciende a la responsabilidad exclusivamente docente, pues se trata de una formación básica más allá de la función a desempeñar. Las normas de juego no se cambian solo desde la escuela sino desde todas las instancias que contribuyen a su producción, reproducción y cambio y en particular, en este caso, desde las que sirven a la legitimación de los conocimientos” (Ballarín, 2008: 182-183).

### **5.3.3.3. Grupo de iguales**

El grupo de iguales establece una socialización grupal que ya reconoció Giddens (1993), vinculados por la misma edad y que comparten un mismo significado conceptual que bien puede caber en el concepto alumnado. El alumnado es, por acción u omisión, mucho más conforme en su comportamiento a los estereotipos sexistas que el profesorado. Además el propio alumnado usa el género como principio básico de organización en sus relaciones sociales y arreglos de clase (Freixas y Fuentes, 1997). Es el sistema sexo-género extremadamente incidente en las primeras etapas y en la misma adolescencia.

Colás y Villaciervos (2007) subrayan en la socialización, la importancia de las representaciones culturales del género que se estructuran en base a otros ámbitos como son la familia, la escuela, el *grupo de desiguales*, y que todos proveen de referentes culturales que son reconocidos y asumidos por las personas. Esta perspectiva sociocultural en la que estas representaciones son internalizadas por los sujetos que forman parte de dicha cultura, estructurando y configurando formas de interpretar,

actuar y pensar sobre la realidad se apoyan en las aportaciones empíricas de Spencer y Steele, (1994 en Wertsch, 1999) y Steel y Aronson, (1995 en Wertsch, 1999), las cuales, ofrecen cómo los estereotipos internalizados afectan al autoconcepto del sujeto, los procesos cognitivos, las aptitudes intelectuales y el desempeño en la ejecución de tareas.

Volviendo con Colás y Villaciervos (2007) ambas autoras acuñan la conceptualización de *grupo de desiguales* atendiendo a cómo se educa de manera diferenciada a niños y niñas según el sistema sexo – género. Las autoras lo explican tomando el argumento de Bonino (2000) en el que el grupo de iguales y la influencia que marca la masculinidad hegemónica implica carecer de todas aquellas características que la cultura atribuye a las mujeres, se construye sobre el poder y la potencia y se mide por el éxito, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la admiración que se logra de los demás. La masculinidad se traduce en autoconfianza, resistencia y autosuficiencia, fuerza y riesgo como formas prioritarias de resolución de conflictos.

Esta socialización diferencial, hace que el grupo de iguales posea diferentes conductas y comportamientos según se trate del género femenino o del masculino. Tal y como argumenta Berbel (2012 en Renau et al., 2012), “cuando un fenómeno sucede durante años y años, incluso siglos, las personas tendemos a pensar que se trata de un fenómeno natural” refiere al desarrollo de la personalidad que es un aprendizaje por observación de conductas. Desde esta perspectiva muy en la línea teórica banduriana. De ahí a la falta de eficacia de algunas prácticas tendentes a la igualdad porque las mismas personas que educan en la escuela, familia y/o comunidad se han formado a su vez en una educación diferencial y tienden a reproducir siguiendo la lógica bourdieuiana. La autora, finalmente apela a la esperanza ya que pueden ser estos elementos modificables con una adecuada deconstrucción de los estereotipos y una nueva cultura que eduque en nuevos parámetros.

A pesar de que España encabeza el país que más información tiene la juventud sobre igualdad, según los datos de PISA (2018), el incremento de la violencia de género se muestra cada vez en edades más tempranas con respecto a décadas anteriores como señalan los datos extraídos del Consejo General del Poder Judicial (CGPJ).

Bastaría con recordar la situación en la que el alumnado se encuentra. Estos datos arrojan cifras desalentadoras, un aumento del 48% de los menores enjuiciados por violencia de género. Desde el 2010 las estadísticas de violencia sobre la mujer recogen los datos de los menores enjuiciados por el Tribunal Superior de Justicia (TSJ). Anterior a esta fecha los datos de los menores enjuiciados no están recogidos. Los datos desde el 2010 están establecidos por rango de edades así como situación de origen. A continuación se muestra una tabla en la que se reflejan los menores de la franja de menos edad (14-15 años) en la que se puede observar como son el doble en el 2019 con respecto al 2010.

Año	Total Menores	Menores españoles (14-15 años)	Menores extranjeros (14-15 años)	Total Menores (14-15 años)
2019	292	36	6	42
2018	230	33	3	36
2017	249	35	7	42
2016	164	20	6	26
2015	146	16	6	22
2014	131	16	5	21
2013	133	14	7	23
2012	123	10	3	13
2011	146	13	10	23
2010	123	15	6	21

Fuente 1: Elaboración propia con los datos de CGPJ 2020.

En el documento de investigación de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género “Menores y violencia de género” (2020) señalan entre sus conclusiones la importancia de trabajar en el centro educativo para reducir el riesgo de sufrir violencia de género y subrayan el valor de la prevención primaria, universal.

De acuerdo a las observaciones presentadas uno de los factores con más fuerte influencia son las marcadas normas de la diferencia sexual entre chicas y chicos, las cuales, establecen que poderosas industrias ofrezcan un consumo diferenciado (de Miguel, 2014). Así como el consumo de pornografía es de un 87,5% en chicos adolescentes y de ellos más de la mitad acceden a la pornografía entre los 6 y 12 años, mientras que en el caso de las chicas adolescentes se sitúa en un 38,9% (San Juan, 2020) *para Save the Children España*. Es en palabras de Ana de Miguel una verdadera escuela de desigualdad y que responde a la socialización fuertemente diferenciada que recibe la juventud a través de las nuevas tecnologías y medios de comunicación (De Miguel, 2015).

En la Memoria Anual de la Fiscalía General del Estado del Resumen de actividad de 2018 establece la preocupación de la escasa detección de la violencia psicológica y de control, especialmente a través de las redes sociales, entre los jóvenes y adolescentes y su protección y en la del 2020 en sus conclusiones generales sobre violencia de género expresa lo siguiente “se viene detectando un alarmante incremento de las ideas sexistas y de la violencia entre los menores y adolescentes en el entorno familiar, pero también y especialmente en el ámbito sexual, conductas realizadas en grupo y a menudo grabadas y difundidas a terceros, práctica que según los expertos está anudada al uso de la pornografía a través de las redes desde tempranas edades, donde se representa a la mujer cosificada.

#### **5.3.3.4. Medios de Comunicación**

Si bien es cierto, que la literatura pedagógica ya lleva muchos años demostrando la importancia de las familias dentro de la escuela y su implicación en ella, hay que dar cuenta de otros agentes de socialización en los menores, como es la tecnología, los medios de comunicación que junto con las redes sociales imperan de una forma muy

directa en los contenidos que ofrecen en su población destinataria. Por ello mismo, familia y equipo docente deben trabajar en líneas conjuntas bien definidas hacia estas influencias externas.

De Miguel (2021) y Ruiz Repullo (2017) sitúan a la juventud en el contexto de la revolución tecnológica y cómo los medios de comunicación además de redes sociales están desplazando a los jóvenes a un nuevo espacio virtual que genera ambigüedad, entre lo real material y lo real digital. Afirma que este cambio afecta a las grandes estructuras sociales, pero también a la vida cotidiana, en el modo de acceso a los contenidos y los valores de aquello que se entiende por las relaciones sexuales, legitimando la desigualdad entre chicas y chicos, al mismo tiempo que se apropian los hombres de las conductas violentas. Ambas autoras apuestan por la inclusión de la educación sexual en el proyecto coeducativo de la escuela ya que la pornografía es actualmente el referente educativo para la sexualidad que tiene la juventud.

Nada habría que oponerse a que la educación de la sexualidad en la escuela y centros educativos fuera un hecho. Tal y como se recoge en la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña en su artículo 24 da cuenta de la salud sexual y de la importancia de ser educado en valores que sean sostenibles con la igualdad de género. La Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales en su artículo 83 establece el derecho a la educación digital a través del aprendizaje de un uso seguro y responsable de las tecnologías.

Loscertales (2008) define a los medios de comunicación de masas o mass-media como agentes de socialización que contribuyen a dar una imagen estereotipada de hombres y mujeres en relación al género generando modelos que influyen en la creación de la identidad. Actualmente el alumnado vive mayoritariamente inmerso en la realidad que proponen los mass-media y las redes sociales. Esto en sí no ha de demonizar pues se puede aprovechar todo este potencial que lo tecnológico ofrece en sus vidas para posibles intervenciones en una alfabetización mediática con perspectiva de género.

Se hace necesaria una alfabetización mediática tal y como aporta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el Foro de la Agenda Juvenil celebrado en la Semana Mundial de la Alfabetización Mundial de la Alfabetización Mediática (2020) "la Alfabetización mediática e informacional es una

competencia básica para hacer frente a la desinfectación, y que también contribuye al acceso a la información, la libertad de expresión, la protección de la privacidad, la prevención del extremismo violento, la promoción de la seguridad digital y la lucha contra la incitación al odio y la desigualdad".

Navarro (2016) entiende la importancia de la alfabetización digital en clave de género atendiendo a una metodología participativa capaz de involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje. Desmontando y (de)construyendo las categorías de género establecidas en la hegemónica dicotomía femenino-masculino que los medios utilizan masivamente. Esta metodología coeducativa alfabetizadora de los medios posibilita proporcionar cambios significativos en las actitudes del alumnado, acerca a ese cambio cultural que reflejaba Subirats. Señala la autora que se ha de involucrar a la familia en este mismo proceso, que los padres y madres adviertan en la exposición a la que se sumergen en sus hogares ante los medios de comunicación y las redes sociales.

#### **5.2.4. Escuela transmisora de desigualdad: el currículo oculto**

Esta socialización de las desigualdades de género fue percibida en 1968 por Philip Jackson. En su primer capítulo, los afares cotidianos de *La vida en las aulas*, aparece por primera vez el concepto de currículum oculto. Jackson explica la interrelación de dos currículos, el oficial y el oculto. Lo analiza en un marco sujeto a las relaciones de poder y las desigualdades que existen en las aulas. La sociología de la educación ha estudiado ampliamente el currículo oculto a partir de los años ochenta. El currículo oculto no obedece a una intencionalidad sino que responde a las expectativas que encierra la sociedad "lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado" Esta es la definición de Fernández Enguita (1990, citado en Carraza et al., 2008).

Torres (1991) ofrece sendas definiciones de los currículos "el curriculum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas



oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula” Por currículum oculto lo entiende como “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. (Torres, 1998:198).

Al currículum oculto se le hace responsable de perpetuar la desigualdad, así es, cómo Sacristán (1987) pone de relevancia los estudios originarios del currículum oculto dentro de lo que se denominaría sociología de la educación o también sociología curricular crítica con Michael Young, Pierre Bourdieu y Basil Bernstein para adentrarse a ofrecer una definición propia en la que lo define como “un conjunto de actividades y contenidos de enseñanza-aprendizaje no intencionadamente planeados o abiertamente reconocidos, que socializan a los individuos en la aceptación básica de las estructuras sociopolíticas y culturales dominantes, así como en la internalización selectiva de sus significados, normas y valores”.

A lo que siguiendo con Sacristán (1987) entronca con la idea del currículum oculto como un mecanismo legitimador, tal y como expone “la importancia de ese mecanismo legitimador es enorme, ya que la naturaleza del conocimiento transmitido da lugar a la adquisición de formas determinadas de percepción y de pensamiento, a creencias específicas acerca de lo que es *verdad*, de lo que es *importante* o *valioso* y, en último término, a la conformación de las subjetividades. En otras palabras, tanto el conocimiento como el lenguaje tienen un poder estructurante de la realidad. Sostienen un orden del mundo, una manera de percibirlo. No sólo proporcionan categorías y esquemas de percepción, sino también de clasificación y de pensamiento” (Sacristán, 1987:30).

Este currículum que legitima el sistema sexo-género a través de esas categorías y esquemas de percepción que como observó Torres (1991), juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes. Para Acaso (2018), que recoge estas mismas ideas, se apoya para su argumentación igualmente en Torres además de Bourdieu y Passeron, recordando a Jackson como pionero en la

conceptualización del término al tiempo que expone cómo las *Pedagogías invisibles*, son un conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que suceden y que no suceden a la vez, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente), dirigidos hacia un destinatario ideal. Estas pedagogías bien diseñadas y llevadas a cabo pueden ir más allá y explorar terrenos tan resbaladizos como aquellos en los que se aprende de lo ausente. Explica el concepto de currículo ausente: lo que aprendemos de lo que no nos enseñan. Una ausencia de mujeres autoras y referentes. Es lo que Bonal (1997) referenciando a Sandra Acker denominó una “tierra sin mujeres”.

Es sumamente necesario que pongamos de relieve que hablar de una “tierra sin mujeres” significa no tener en cuenta a la mitad de la humanidad. La visión androcéntrica se hace manifiesta si atendemos a dar cuenta de esto mismo. Siguiendo a Bonal (1997) esto mismo se puede encontrar en la programación curricular y el sexismo de los libros de texto, en tanto, a través de la omisión de personajes y formas de vida femeninas como de la infravaloración e infrarepresentación de las mujeres. El autor sitúa al currículum oculto en la transmisión de los estereotipos de género en la forma que la escuela refuerza las definiciones de masculinidad y feminidad además de las expectativas del profesorado en el comportamiento del alumnado.

Al igual que dar cuenta de las conceptualizaciones que se desprenden del sistema sexo-género como es el sexismo, como definición la tomada por Bazán (2020), es la discriminación que se aplica a una persona en referencia a su sexo (mujer u hombre). Subirats y Brullet (1988) dan importancia al origen del término sexismo dentro del currículo oculto. Del sexismo dicen que se conceptualizó como tal a mediados de los años sesenta en los Estados Unidos. Las autoras ciñen al concepto de sexismo el entramado del sistema sexo-género estableciendo analogías con el término racismo “para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización” (Subirats & Brullet, 1998:12)

Siguiendo con Subirats y Brullet (1988), contextualizan la definición del currículo oculto en un proceso de transmisión de normas implícitas, valores y creencias, que subyacen en las formas culturales utilizadas por la escuela, concretándose en las relaciones sociales que existen en los centros escolares y en las aulas. Ambas autoras dan cuenta cómo el uso de los espacios es atravesado por el sistema sexo-género. Ponen

de ejemplo como en el patio se está estableciendo una jerarquía diferenciada entre niñas y niños. Los niños ocupan espacios principales y más amplios jugando al fútbol, mientras que las niñas ocupan espacios periféricos y mucho más pequeños. Simbólicamente es analizado por las autoras como una *preparación para la desigualdad* que existe en sus vidas, una socialización diferenciada. Los hombres ocupan espacios principales en lo público mientras que las mujeres son relegadas a espacios de menos poder y ceñidas a lo privado.

## 5.3. LA IGUALDAD EN LAS AULAS:

Lo apuntado hasta ahora nos habla de la escuela como reproductora de desigualdad pero ello en sí puede revertirse con una adecuada estrategia como es la transversalización de la perspectiva de género recogida en la diferente normativa que se va presentar así como la estrategia de intervención coeducativa.

### 5.3.3. Transversalidad de género

Desde la conceptualización que está recogida en Europa de transversalidad de género hasta las que vienen señaladas a nivel regional y local todas son coincidentes en forma y contenido, en el sentido más amplio entendiéndose la transversalidad como un instrumento que implementa la perspectiva de género y por tanto es útil para responder de una manera efectiva a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Por tanto, las administraciones educativas deben garantizar su cumplimiento.

La primera vez que se discute de transversalización de género, se realiza en **la III Conferencia Mundial de la Mujer en Nairobi (Kenia)** en el año 1985. Aunque no es hasta en la más conocida de todas las conferencias celebradas, **la IV Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en Beijing (China) de 1995**, cuando se plasma como un enfoque vertebrador a todas las políticas públicas.

Como concepto Europa lo abraza en el año 1996 a través de la Comunicación de la Comisión Europea incorporando la estrategia de la transversalidad de género como una

de las acciones que llevarán a cabo la implantación efectiva de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Comisión Europea, 1996).

No es hasta el 2001 cuando la **Agenda Social Europea** destaca la aplicabilidad de la transversalidad de género como el medio para alcanzar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y se cita literalmente “el fomento de la igualdad entre ambos sexos debe hacerse de manera transversal en la totalidad de la Agenda social y debe completarse con una serie de medidas específicas relativas al acceso de la mujer a la toma de decisiones, al refuerzo de los derechos en materia de igualdad y a la articulación entre la vida profesional y la vida familia” (Agenda Social Europea, 2001:C157/11).

Tomando la definición ofrecida por el **Consejo de Europa** “La transversalidad de género es la (re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos para incorporar, por parte de los actores involucrados normalmente en dichos procesos, una perspectiva de igualdad de género en todos los niveles y fases de todas las políticas” (Consejo de Europa 1998: 12). La Comisión Europea adoptó el enfoque del mainstreaming o transversalidad de género en 1996, no con el fin de sustituir la política de igualdad de oportunidades, sino como complemento de la misma. Se trata, por tanto, de un enfoque integrado: “La transversalidad de género implica no limitar los esfuerzos de promoción de la igualdad a la adopción de medidas específicas a favor de las mujeres, sino movilizar todas las medidas y políticas generales específicas con el propósito de lograr la igualdad, teniendo en cuenta de forma activa y abierta en la etapa planificadora sus posibles efectos sobre las situaciones respectivas de hombres y mujeres -la perspectiva de género-”. (García-Calvente et al., 2016).

Como aporta (Lombardo, 2003) la definición más utilizada en el debate académico sigue siendo la del Grupo de expertas del Consejo de Europa dirigido por Mieke Verloo: ‘El mainstreaming de género es la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los/as actores/as normalmente involucrados/as en la adopción de medidas políticas.’ (Consejo de Europa, 1999: 26). El objetivo final del mainstreaming de género es la consecución de la igualdad social real entre los sexos, entendiendo por tal aquella “situación en la que todos los seres humanos son libres de desarrollar sus capacidades

personales y de tomar decisiones, sin las limitaciones impuestas por los estrictos roles tradicionales, y en la que se tienen en cuenta, valoran y potencian por igual las distintas conductas, aspiraciones y necesidades de hombres y mujeres” (Comisión Europea, 1999).

La definición tomada de un marco político internacional como la que Phumzile Mlambo-Ngcuka, Exvicepresidenta de Sudafrica y Directora Ejecutiva de *ONU Mujeres* establece una declaración para los derechos humanos en esencia que apela a la responsabilidad de la ciudadanía y de sus gobiernos para el 20 aniversario de la Declaración y la Plataforma de Beijing de 1995. “la igualdad de género es una visión compartida de justicia social y derechos humanos. Toda la humanidad tiene la responsabilidad de actuar, y en especial los gobiernos como principales garantes de derechos. Debemos aprovechar todas las oportunidades existentes a nivel nacional, regional y mundial y dar un nuevo impulso al objetivo de la igualdad de género, el empoderamiento de las mujeres y el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres y las niñas”. (Declaración y plataforma de acción 1995. ONU-Mujeres 2014).

A continuación se presenta sintetizada la normativa que recoge la transversalización del género:

- **El Parlamento Europeo (1999) con el Tratado de Ámsterdam** confiere la importancia de regular de forma específica en materia de igualdad a cada estado miembro de la Unión Europea, ello mismo lo fija en sus artículos 2 y 3 respectivamente “la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres como misión de la Comunidad” y “en todas las actividades contempladas en el presente artículo, la Comunidad se fijará el objetivo de eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres y promover su igualdad”. La igualdad de género es el 5º objetivo de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, además de ser un aspecto central en normativa internacional, la igualdad de género es un principio vertebrador en políticas nacionales, regionales y locales.
- En España, la primera vez que se habla sobre igualdad en un marco legislativo es en la **Constitución de 1978**. La Carta Magna en su artículo 1.1 establece una afirmación legal en el que la igualdad se establece como uno de los valores

superiores de su ordenamiento jurídico. En su artículo 14 expresa que nadie podrá ser discriminado bajo ninguna circunstancia, -entre las que subrayan como tales- por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. El artículo 9.2 recoge que los poderes públicos garantizarán esa igualdad.

- La **Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género** en su artículo 6 explicita el fomento de la igualdad con el fin de garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres. La **Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres** en su exposición de motivos recoge el principio de igualdad sobre los diversos ámbitos del ordenamiento de la realidad social, cultural y artística en que pueda generarse o perpetuarse la desigualdad.
- La transversalización de género, *gender mainstreaming*, o el Enfoque Integrado de Género (EIG) toda esta conceptualización viene recogida aportando un mismo sentido o significado en el actual marco legislativo de la **Ley Orgánica 3/2007, de 22 marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres**, bien conocida como Ley de Igualdad. En su Capítulo Primero sobre Políticas Públicas para la Igualdad dispone en su artículo 15 el principio de Transversalidad de igualdad de trato entre mujeres y hombres. Éste versa así, “el principio de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres informará, con carácter transversal, la actuación de todos los Poderes Públicos. Las Administraciones públicas lo integrarán, de forma activa, en la adopción y ejecución de sus disposiciones normativas, en la definición y presupuestación de políticas públicas en todos los ámbitos y en el desarrollo del conjunto de todas sus actividades”.
- La Comunidad Autónoma Castilla y León ha sido pionera junto con la Comunidad Valenciana promulgando su propia ley autonómica en materia de igualdad en el año 2003, 4 años antes de su promulgación a nivel estatal. En ambas leyes autonómicas recogen el principio de transversalidad en sus textos. En la de **Castilla y León, la Ley 1/2003, de 3 de marzo, de Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres** expone en cuanto al principio de de Transversalidad, que se pretende que en todas las políticas de la Junta de Castilla y León y en las acciones de la

Administración Regional se aplique la perspectiva de género en las fases de planificación, ejecución y evaluación, teniéndose en cuenta las diferentes situaciones y necesidades de mujeres y hombres. En este sentido, se atribuye a la Consejería competente en materia de igualdad de oportunidades de mujeres y hombres asesorar, vigilar y hacer efectivo que las medidas desarrolladas por las distintas Consejerías de la Junta de Castilla y León introduzcan la variable género en sus políticas. Para conseguir el control efectivo se creará en la presente Ley los organismos específicos al respecto.

## **5.3.4. La coeducación**

### **5.3.4.1. Aproximación conceptual**

Subirats (2017) señala que “la coeducación consiste, básicamente, en llevar a cabo un cambio cultural”. Este cambio cultural debe empezar por el currículo explícito en el que la autora enfatiza la importancia de atender al tipo de conocimientos que transmite la escuela a través de las asignaturas. Defiende que en la etapa de los bachilleratos, las formaciones profesionales y las universidades ya se formarán adecuadamente para ejercer las profesiones pero que antes el sistema educativo debe replantear los contenidos y acercarlos a las emociones. Es pues importante el contenido que se transmite y “habitar la tierra sin mujeres” a la que se refería Acker. Es decir, ofrecer en los contenidos los referentes femeninos olvidados y silenciados; reforzar la convivencia escolar y poner en valor las emociones en el currículo.

Esto mismo es el eje central de Renau et al. (2012) dónde plantean el lugar qué deben ocupar las emociones en la misma escuela, cómo enfatizar la amistad y la enseñanza del amor para la prevención de la violencia. Las emociones están desplazadas en la escuela por los contenidos formales, la escuela debería educar en las emociones, en pro de esa inteligencia emocional y para ello se necesita un marco del trabajo docente que cuente con la expresión de los afectos, identificando los sentimientos sin demonizar ninguno de ellos y aprender a regular las emociones que nos provocan, dar importancia al aprendizaje de resolución de conflictos, la cooperación en lugar de la competencia,

evitar las comparaciones en una educación en valores que vaya más allá del aula, destacando la importancia de todos los espacios que conforman el centro, el patio, los pasillos atendiendo a los diferentes tiempos que se establecen.

Así como dar cuenta a las contradicciones del profesorado en su hacer diario que se establecen entre las prácticas y los discursos “estas contradicciones contienen un enorme potencial de transformación si se consigue articular un análisis colectivo de sus propias prácticas” (Compairé en Renau et al., 2012:76). El profesorado también es parte de la cultura y por tanto la reproduce, la coeducación debe asentarse en la base de una pedagogía reflexiva que exija autoobservación y una conciencia plena de las emociones. El profesorado ha sido sujeto de esta socialización diferencial por lo que necesita de una formación específica que le garantice una adecuada perspectiva de género.

Meana (2016), filóloga y profesora de secundaria, explica en su análisis cómo opera el currículo oculto en estableciendo la importancia que la lengua y el lenguaje tienen para legitimar lo masculino y deslegitimar lo femenino. Desataca igualmente como factor clave, la invisibilización de la mitad de la población, niñas y mujeres, a través del lenguaje que se emplea en los centros educativos. Meana defiende el lenguaje como territorio de poder y cómo opera a nivel simbólico en la perpetuación de la desigualdad por lo que se debe procurar la incorporación del uso no sexista del lenguaje como una adecuada herramienta coeducativa.

La coeducación, en el momento actual plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. Ya lo señalaron en el trabajo de *Balones Fuera* que el término coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente en la escuela mixta. Además de que y se cita tal cual “la primera decisión necesaria es la de hacer que el proyecto no sea individual, sino colectivo. A poder ser, todos los actores sociales que forman la comunidad educativa: profesorado, alumnado, personal no docente, consejo escolar, madres y padres, debieran participar en el proyecto” (Subirats & Tomé, 2007:77)



Por tanto, que niñas y niños hayan estado realizando actividades no iguales en espacios diferentes ha contribuido primordialmente a reforzar el sistema sexo-género de fuertes raíces patriarcales:

“La coeducación consiste, básicamente, en llevar a cabo un cambio cultural. Las niñas fueron incluidas en las instituciones escolares pensadas para los niños, para los hombres. Aquello que antes se enseñaba a las niñas fue desapareciendo, considerado como una cultura menor, indigna de ser traspasada a los hombres. Por lo tanto, la cultura que transmite la escuela, los valores, la visión del mundo, los saberes, etc., dejan completamente al margen los saberes de las mujeres, sus intereses y sus valores, tanto os de carácter tradicional como los actuales” (Subirats, 2017:27).

Esas mismas raíces que se hunden hasta el mismo siglo XVIII dónde cohabita la misoginia rousseauiana con la con el feminismo institucional que se ha plasmado en las normas. Se pensó erróneamente que con la llegada de la escuela mixta la igualdad estaba ya conseguida. No fue así y se hizo necesaria una normativa específica que regulara la igualdad de oportunidades así como una prevención en la violencia de género. Sin embargo, más de una década después de leyes específicas podemos entender que es prioritario adecuar su contenido a la práctica educativa. Siguiendo con Subirats (2017) que describe qué ha ocurrido a lo largo de estos años después de la Constitución de 1978, puesto que no es hasta la Ley Orgánica contra la Violencia de Género de 2004 cuando legislan en torno al ámbito educativo para la eliminación de los estereotipos sexistas que puedan existir en la escuela, avalando para que sean las administraciones educativas las que lo garanticen trascendiendo la responsabilidad en una obligación a desarrollar.

En nuestra historia hay un breve y periodo en el que se plasman los valores coeducativos: en la escuela de la república, tal como recogen García Colmenares y Martínez Ten (2014) ambas señalan cómo la coeducación, junto con el derecho al voto de las mujeres, permitió acotar las distancias entre mujeres y hombres. García Colmenares (2018), continúa rescatando de la historia lo acontecido en la Segunda República, en una obra titulada *Diarios de Libertad* en la que subraya la importancia de las y los maestros como agentes de cambio social y cómo ellas y ellos realizaron innovaciones didácticas; la formación docente como la coeducación para asentar la

construcción de una ciudadanía crítica. Fundamental es la formación del profesorado en temas de igualdad y violencia de género como base para la coeducación.

Siguiendo a Bonal (1997) los componentes del modelo de la escuela coeducativa insertados dentro de un sistema cultural son los siguientes:

-Valores: Escuela como institución dirigida a la eliminación de los estereotipos de género, eliminación de las situaciones de desigualdad social entre niños y niñas, y eliminación de la jerarquía cultural entre los géneros.

- Normas: Atención a las necesidades específicas de cada grupo. Atención a las condiciones de aprendizaje del grupo dominado.

-Legitimaciones: Escuela vista como reproductora de las desigualdades sociales y culturales. Escuela vista como una institución de uniformización cultural.

-Conocimiento empírico: Fundamentalmente sociológico. Conocimiento de las diferentes formas de expresión de la discriminación sexista. Conocimiento de las especificidades culturales de ambos grupos sexuales,

Todo este esquema le sirve a Bonal (1997) como el paso de un sistema cultural de roles separados de la escuela mixta a la escuela coeducativa en el que el contexto social, cultural y político sean determinantes y favorecedores para ello mismo. (Bonal, 1997:41).

### **5.3.2.1. Recomendaciones para la transversalización del género en la práctica profesional del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad**

El cursar este Máster y descubrir la figura profesional del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad, a partir de ahora se denominará PTSC, me ha sugerido previo a las observaciones detectadas, a esta figura participando en la transversalización de la perspectiva de género a través de sus funciones.

La figura de PTSC implica un enlace tanto con alumnado, equipo docente y familias, esta es la idea en Fernández Enguita (2007), acerca de que la escuela complementa a día de hoy a la familia como en el pasado lo hacía la pequeña comunidad. Refiere a ese

compartir lazos en la socialización y la idea sobre la que se debería trabajar. Trabajar conjuntamente comunidad y familias como un todo en el que la escuela esté incluida en la vida social y cultural. Esa idea que pretende impregnar este trabajo, la comunidad coeducativa y atender a que la socialización no está insertada en compartimentos estancos sino que es atravesada por el propio contexto y las distintas realidades que en él se dan.

Las familias deben asumir que parte de esa responsabilidad es compartida al estar incluidas en una socialización diferenciada de géneros en función del sexo al que les adscribieron al nacer. La perpetuación del sistema sexo-género y sus consecuencias que permean igualmente el currículo oculto. Por ende, desde los centros educativos la escasa formación inicial y permanente del profesorado en temas de igualdad y prevención de violencia de género refuerza el mantenimiento del currículo oculto que en la mayoría de los casos se soluciona alrededor de dos efemérides el 8 de marzo y el 25 de noviembre. El trasfondo del sistema sexo-género no se soluciona con acciones puntuales.

Como apunta Vidal (2011) es ese trasfondo del sistema sexo-género que determina la elección del itinerario académico traduciéndose en una brecha de género que refuerza la división sexual del trabajo. La autora apela a la sinergia que se debe desprender desde los Departamentos de Orientación para evitar que las chicas no opten a carreras técnicas. Vidal referenciando a Subirats y C. Brullet, acuña a este hecho el concepto de la *incapacidad adquirida* para dar cuenta como “la discriminación sexista no tiene como consecuencia un menor éxito escolar, como puede ser el caso de otras discriminaciones (raza, clase, etc.) sino una devaluación de las posibilidades profesionales del género femenino.

Siguiendo con Vidal (2011) dibuja las líneas de intervención por disminuir la conflictividad por relaciones entre el grupo de iguales basadas en el sistema sexo-género, “la idea de introducir la perspectiva Coeducativa unida a la mejora de la Convivencia surgió como vía para poder trabajarlas relaciones de género desiguales, no sólo desde la perspectiva de la violencia más explícita, sino también desde otros campos que no por ser más sutiles, resultaban menos peligrosos (Vidal, 2011:160)

## **¿Puede ser el PTSC la figura adecuada para la transversalización del género?**

La figura del PTSC pertenece a la familia profesional de Servicios Sociales y a la Comunidad. En sus funciones actúa perfectamente como el enlace entre escuela, familia y comunidad. Estas funciones vienen recogidas en la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Una figura que posibilita tanto el contacto con las familias, con el equipo docente, con el alumnado y con la misma comunidad ya que conoce los recursos sociales comunitarios que rodean al centro educativo.

Este perfil profesional puede trabajar en dos ámbitos. Por un lado, desempeñando docencia en Formación Profesional y por el otro dentro de la orientación socioeducativa. Dependiendo del nivel o etapa educativa, este perfil profesional se encuentra en Departamentos de Orientación (Secundaria) o Equipos de Orientación Psicopedagógica (Primaria). Este trabajo se centra en la figura del PTSC en Departamentos de Orientación.

La figura de PTSC implica un enlace tanto con alumnado, equipo docente y familias sería interesante ver de qué manera este perfil profesional puede operativizar en sus intervenciones una transversalización del género en sus funciones. El PTSC bien podría dentro de sus funciones obedecer a la normativa revisada en materia de educación, igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y de prevención de la violencia de género en las que incluyen la presencia de un perfil profesional que se encargue de la transversalización del género en la comunidad educativa:

-El documento refundido de medidas del Pacto de Estado en Materia de Violencia de Género, del 3 de mayo de 2019, en su punto 6 especifican como los Consejos Escolares deben designar un responsable de coeducación.

-La Guía de actuación para la detección de la violencia de género en el ámbito educativo de Castilla y León, señalan como figura clave la persona responsable de igualdad en los centros educativos y que ésta debe potenciar como agente impulsor los criterios de igualdad en las distintas actividades de los centros.

-La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género modificaba la entonces ley vigente en educación, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de Derecho a la Educación conocida como LODE designando una figura profesional del Centro para fomentar la igualdad entre hombres y mujeres. Esta normativa, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, popularmente conocida como LOE fijaba en su artículo 126.2 una figura profesional para el impulso de las medidas educativas que fomentasen la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. No obstante, no se concretaron sus funciones, ni la denominación e incluso los requisitos.

-En la siguiente ley, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa conocida como LOMCE, la cual, continuaba con la esencia de la LOE, fijando en su texto que en el Plan de convivencia propuesto por el Consejo Escolar debían quedar especificadas las medidas académicas para favorecer la igualdad. La actual ley en educación vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE igualmente señala la importancia del tratamiento transversal de la igualdad entre mujeres y hombres señalando que se han de proponer medidas e iniciativas dentro del Consejo Escolar para favorecerlo.

Se va a proceder a una serie de recomendaciones que parten de los Departamentos de Orientación que están presentes en los centros educativos de secundaria. Puesto que el máster que se ha cursado es del mismo ámbito y sujeto a la misma idiosincrasia legislativa que recoge la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de Educación Secundaria de la Comunidad de Castilla y León. Además de acuerdo a la LOMLOE señala de manera específica que la perspectiva de género se aplicará también en la orientación educativa y profesional en Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional. El texto de la LOMLOE conlleva su puesta en práctica aplicar el instrumento de la transversalización.

El hecho de contar con la figura del PTSC implica el aprovechamiento del potencial humano del centro educativo. Las funciones de este profesional recorren una gran pluralidad de competencias como puede ser la coordinación con otros profesionales del entorno; la participación en el establecimiento de relaciones fluidas entre la familia

escuela; la elaboración de informes socioeducativos; prevención y control del absentismo escolar; la participación en la elaboración y desarrollo del plan de atención a la diversidad.

A continuación se presentan las funciones que establece la ORDEN EDU/1054/2012 con enfoque de género:

- Con el alumnado que se encuentra en desventaja socioeducativa o integración tardía en el sistema educativo que pueden presentar modelos muy marcados de socialización diferencial debido a su propia procedencia o etnia.

- Favoreciendo el conocimiento del entorno, por lo que a la hora de identificar los recursos educativos, sanitarios, culturales, sociales o de otra índole existentes. Además de contar con asociaciones y/o entidades específicas que en sus fines trabajan por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y de prevención de violencia de género.

- Colaborando en la prevención y mejora de la convivencia ya que gran parte de este alumnado mantiene muy focalizadas las relaciones de poder basadas en el sistema sexo-género. Además del seguimiento del control del absentismo estableciendo todas las medidas encaminadas que se requieran para ello.

- Aportando criterios sobre la evaluación del contexto familiar y social por lo que será fundamental que conozca el sistema sexo-género para detectar posibles caso de violencia de género.

- Participando en las tareas de orientación a las familias, en la que esta intervención atiende a la deconstrucción de la lógica en la que se basa el sistema sexo-género.

- Participando en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización interna de los centros adecuando esta transversalización como puede ser el uso del lenguaje no sexista en la documentación del centro, etc.

Se muestra un esquema representativo de cómo a través del PTSC operaría en la comunidad educativa la transversalización del género dando sentido a la comunidad coeducativa.



Figura 2. Elaboración propia

## 6. CONCLUSIONES

Son varias las conclusiones que he podido obtener con la realización de este trabajo. A nivel procedimental, me ha sido de gran utilidad organizar toda la teoría desde una estructura definida, en la cual, se puedan asentar las aproximaciones en las que dibujar posibles líneas de actuación.

El haber descubierto la figura profesional del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad me ha descubierto un sinfín de posibilidades a explorar y de algún modo contribuir aportando con mi trabajo a dar a conocer una figura poco conocida que entraña un universo de posibilidades a la práctica coeducativa en los centros educativos.

Este trabajo ha pretendido abrir la puerta a considerar y poner de relevancia la formación inicial y permanente docente a la igualdad de oportunidades para la prevención de la violencia de género desde la escuela y proponer al Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad como una figura muy a tener en cuenta dentro de la escuela coeducativa.

Quería igualmente destacar que el poder de la escuela coeducativa para la erradicación de la violencia de género converge en una transversalidad del proyecto educativo y no en meras acciones puntuales coincidentes con las efemérides más significativas.

Decía Simone de Beauvoir que bastaría cualquier crisis para que los derechos de las mujeres fueran los primeros en cuestionarse. A raíz de la crisis tan profunda que ha irrumpido a nivel mundial a causa de la pandemia por coronavirus, la expresión máxima de esta desigualdad entre hombres y mujeres se ha visto incrementada. El número de denuncias por violencia de género se ha intensificado durante el confinamiento. Mi deber como mujer es alzar la voz ante estas situaciones y hacer resonar el eco feminista. Mi deber como profesional de la educación es trabajar con aplomo y compromiso contribuyendo a una sociedad más igualitaria y por ende democrática que comience a cuidar a *la otra* mitad de la humanidad como la otra mitad venimos haciendo desde los albores de la humanidad.



## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Acaso, María (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Los libros de la Catarata. Madrid.
- Acaso, María (2018). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Ávila Francés, Mercedes (2005). *Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 1, pp. 159-174. Universidad de Zaragoza.
- Aguilar García, María Teresa (2008). *El sistema sexo-género en los movimientos feministas*. Amnis, 8, 1-11. Amnis: Revue de Civilisation Contemporaine de l'Université de Bretagne Occidentale, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2870086>
- Anguita-Martínez, Rocío. (2011). *El reto de la formación del profesorado para la igualdad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), 43-51.
- Anguita Martínez, Rocío. (2009). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 64(23), 158-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821013>
- Ballarín Domingo, P. (2017). *¿Se enseña coeducación en la Universidad? Atlánticas*. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2 (1), 7-31. doi:<http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Ballarín, Pilar (2008): *Retos de la escuela democrática*. En COBO, Rosa (Ed.): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los libros de la catarata, pp. 151-186
- Bazán, Cristina (2020, 28 de agosto). *El ABC del feminismo, en un breve diccionario*. Efefeminista. Agencia EFE. <https://www.efeminista.com/el-abc-del-feminismo-en-un-breve-diccionario/>
- Biencinto López, Natalia y González González, Ángeles (2010). *La transversalidad de género: Métodos y técnicas*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

- Bonal, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Editorial GRAÓ, de Serveis Pedagògics. Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1979), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. 1996. México.
- Bonino Méndez, Luis. *Masculinidad hegemónica e identidad masculina. Dossiers feministes*, [en línea], 2002, n.º 6, pp. 7-35.
- Buquet Corleto, Ana Gabriela (2011). *Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior*. Perfiles Educativos| vol. XXXIII, número especial.
- Carraza Estévez, Irene; Llano García, Irene; Lueje Espina, Jorge Luis; Martín García, Teresa; Mogollón Ayuso, Lucía; Moreno Llana, M<sup>a</sup> de la Paz; Moreno Llana, M<sup>a</sup> Antonia; Ruiz Fernández, M<sup>a</sup> Isabel; Valdeón Menéndez, Emma (2020). *Breve Diccionario Coeducativo*. Materiales de apoyo a la acción educativa. Innovación Pedagógica. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- Castro-Zubizarreta, A. & García-Ruiz, R. (2016). *Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación*. Revista Internacional de Investigación en Educación, 9(18), 193-208. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.vfev>
- Cobo Bedia, Rosa (1995). *10 Palabras claves sobre mujer*. Editorial Verbo Divino. Estella, Navarra.
- Colás Bravo, Pilar; Contreras Rosado, José Antonio (2013). *La participación de las familias en los centros de Educación Primaria*. Revista de Investigación Educativa, 31 (2), 485-499. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Colás Bravo, Pilar y Villaciervos Moreno, Patricia. (2007). *La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes*. Revista de Investigación Educativa, 25(1), 35-58.
- Comas d'Argemir, Dolors. (1995). *Trabajo, Género y Cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*. Barcelona: Icaria.

- Díaz-Aguado Jalón, M<sup>a</sup> José, Martínez Arias, Rosario y Martín Babarro, Javier (2020). *Menores y violencia de género*. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad. Gobierno de España.
- de la Cruz, Carmen (1998). *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer.
- de Beauvoir, Simone. (2017). *El Segundo Sexo*. Colección feminismos. (Original publicado en 1949)
- de Miguel, Ana. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*, 3a. ed., Cátedra, Madrid.
- De Miguel Álvarez, Ana (2021). *Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede «el sexo» legitimar la humillación y la violencia?* Gaceta sanitaria: Órgano oficial de la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria, págs. 379-382.
- Díaz- Aguado Jalón, M<sup>a</sup> José; Martínez Arias, Rosario; Martín Babarro, Javier, Falcón, Laia (2020). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género.
- Díaz Polegre, L.; Torrado Martín-Palomino, E. (2018). *El género y sus interseccionalidades desde una perspectiva sociológica e histórico-crítica en las narrativas autobiográficas de Angelou, Lorde y Davis*, Investigaciones feministas 9.2, 291-307.
- Douglas, Mary. (1986). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid, Alianza, 1996, pág. 78
- Egido Gálvez, Inmaculada y Bertran Tarrés, Marta (2017). *Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos*. SIPS - Pedagogía Social. Revista interuniversitaria [(2017) 29, 97-110] Tercera época.
- Freixas, Anna y Fuentes-Guerra, Marina (1994). *La escuela como centro de cambio. La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actualidad formación del profesorado*. Revista de Educación. N° 304.
- García-Calvente María del Mar, Marcos-Marcos Jorge, Bolívar Muñoz Julia, et al. (2016). *Guía para incorporar el enfoque de género en la planificación de*

*políticas sociales*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública y Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, Junta de Andalucía.

- García Colmenares, Carmen y Martínez Ten, Luz (2014). *La escuela de la República. Memoria de una ilusión*. Los libros de la Catarata. Madrid.
- García Luque, Antonia (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI?. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 1(2), 100–124. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12253>
- García-Pérez, Rafael; Rebollo, M<sup>a</sup> Ángeles; Vega, Luisa; Barragán-Sánchez, Raquel; Buzón, Olga y Piedra, Joaquín (2011). *El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad*. *Cultura y Educación*, 2011, 23 (3), pp. 385-397
- Garreta Bochaca, Jordi. *Llevot Calvet, Núria*. (2007). *La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?* en *La relación familia-escuela*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida
- Giddens Anthony (1993). *Sociología*. Alianza Editorial S.A., Madrid.
- Haraway, Donna J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra. Universitat de València. Instituto de la Mujer.
- Jackson W. Philip (1968). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata, 6<sup>a</sup> edición. 2001. Madrid
- Lamas, Marta (1986). *La antropología feminista y la categoría género*. Nueva antropología, vol. VIII, núm. 30 noviembre, pp. 173-198, Asociación Nueva Antropología A.C. México.
- Lamas, Marta (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, 7(18), 0.[fecha de Consulta 2 de Junio de 2021]. ISSN: 1405-7778.
- Lerner, Gerda (1990). *La creación del Patriarcado*. Editorial Crítica.
- Locertales, F. (2008). *Mujer, mujeres y medios de comunicación. Interacciones y consecuencias*. En *Los medios de comunicación con mirada de género* (pp. 63-76). Instituto Andaluz de la Mujer. Millet, Kate (1995). *Política Sexual*. Colección Feminismos. Ediciones Cátedra, S.A., (original publicado en 1970)
- Meana, T. (2016, 6 de agosto). *El lenguaje como territorio de poder* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2pqFzCrzpB8&t=846s>

- Moreno Llanea, Marian ; Ruiz Repullo, Carmen ; Díez Fernández, Cristina (2018). *Guía para la prevención y actuación ante la violencia de género en el ámbito educativo*. Instituto Asturiano de la Mujer del Principado de Asturias
- Musitu, Gonzalo., y Cava, M<sup>a</sup> Jesús. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Navarro, Eva (2016). *Comunicación, periodismo y género. Una mirada desde Iberoamérica* . Ediciones Egregius
- Puleo, Alicia H. (2013). *El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: De la biología a la filosofía moral y política*. Arbor, 189(763).
- Puleo, A (2008). *El reto de la igualdad de género. Nuevas perspectivas en ética y filosofía política*. Editorial, Biblioteca Nueva. Barcelona.
- Red2Red Consultores S.L., (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades. Ministerio de Igualdad.
- Renau, Dolors. (2012). *Como aprender a amar en la escuela*. Los libros de Catarata. Madrid.
- Rocher, Guy. (1996). *Introducción a la Sociología General*. Barcelona, Herder.
- Romero Rodríguez, José María (2015). *La importancia de conocer las desigualdades que se generan entre mujeres y hombres*. Revista Educativa Hekademos, nº 17, junio.
- Rubin, Gayle (1975). *El tráfico de mujeres. Notas sobre la “Economía Política” del sexo*. Revista Nueva Antropología, noviembre, año/vol.VIII,núm.030. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. pp.95 – 145.
- San Juan (2020). Cristina. *Desinformación Sexual: Pornografía y Adolescencia*. Save The Children
- Sacristán Lucas, Ana (1987). *En torno al currículum oculto*. Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla, ISSN 0213-7925, Nº. 7, 1987, págs. 29-36
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona.

- Subirats, Marina (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial. Barcelona.
- Subirats, Marina (1994). *Conquistar la igualdad. La coeducación hoy*. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN-e 1681-5653, ISSN 1022-6508, N° 6, 1994 (Ejemplar dedicado a: Género y Educación), págs. 49-78.
- Subirats, Marina (1998). *De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo* en la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. I rase.ase.es | ISSN 1988-7302 | vol. 9, nº 1.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura. Instituto de la mujer. Madrid.
- Torres Santomé, Jurjo (1991). *El currículo oculto*. Ediciones Morata, 1998. Madrid.
- Torres Santomé, Jurjo (2001). *La educación y la resituación política de la institución familiar. Algunas perversidades*. Investigación en la escuela, ISSN 0213-7771, ISSN-e 2443-9991, N° 44, 2001 (Ejemplar dedicado a: Contexto familiar, contexto escolar), págs. 19-32.
- Torres Santomé, Jurjo (1990). *Niños visibles y niñas invisibles*. Cuadernos de Pedagogía. N°182, junio, pp. 66-72.
- Vaello Orts, Juan (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Santillana Educación, S. L., Madrid
- Varela Menéndez, Nuria (2012). *La voz ignorada. Ana Orantes y el fin de la impunidad*. Colección Endebate.
- Viana Orta, María Isabel (2015). *Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión social*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Volumen8, Número1, Marzo.
- Vidal Layel, Diana (2011). *Intervención aplicada a un departamento de orientación desde una perspectiva de género*. Acciones e Investigaciones Sociales, 29 (julio2011), pp. 149-173
- Wollstonecraft, Mary (2005). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Colección Fundamentos nº 225. Serie clásicos del pensamiento político. Ediciones Itsmo, S.A., (original publicado en 1792).

## LEGISLACIÓN Y WEBS DE CONSULTA

- Agenda Social Europea, 2001:C157/11 <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2001:157:0004:0012:ES:PDF>
- Comisión Europea (1996): «Integrar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias», COM (1996) 67 final <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c10921&from=ES>
- Comisión Europea (1999). *Guía para la Evaluación del Impacto en función de Género*, Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 1999.
- Consejo de Europa, Mainstreaming de género. *Marco conceptual, metodología y presentación de “buenas prácticas”*. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS), (versión español e inglés), Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Serie documentos, número 28, Madrid, 1999.
- *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones una unión de la igualdad: estrategia para la igualdad de género 2020-2025* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=ES>
- Constitución Española 1975
- *Documento refundido de medidas del Pacto de Estado en Materia de Violencia de Género, del 3 de mayo de 2019*
- *Encuesta Continua de Hogares del INE (2020, 7 de abril)*
- *Instituto de las mujeres (2021). Ministerio de igualdad. Gobierno de España.* <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/Internacional/ConferenciasNNUU.htm>

- *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*
- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*
- *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*
- *La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.*
- *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*
- *Ley 13/2010 contra la Violencia de Género, del 9 de diciembre de Castilla y León*
- *Ministerio de Educación y Formación Profesional (s. f.). Consultado el 10 de julio de 2021.*
- *ONU-Mujeres (2014). Declaración y plataforma de acción 1995. De la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing.*  
<https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration>
- *ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*
- *Propuesta de decisión del consejo relativa al cuarto programa de acción comunitaria a medio plazo para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (1996-2000)*<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995PC0381&from=ES>
- *Tratado de Ámsterdam (1999). (firma: 2.10.1997; entrada en vigor: 1.5.1999)*  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:11997D/TXT&from=ES>
- *Unión Europea, Declaración de Beijing. Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, 17 Octubre 1995, disponible en esta dirección:*  
<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf> [Accesado el 5 Abril 2021]



- *Comisión europea, 2020 Objetivo de Desarrollo Sostenible n.º5 sobre igualdad de género, según el Índice de Género de los ODS EM2030 en 2019*  
<https://data.em2030.org/2019-sdg-gender-index/explore-the-2019-index-data/>
- *Consejo de Europa (2004) Marco Conceptual, metodología y presentación de buenas prácticas.*  
[http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/EG\\_S\\_MS\\_98\\_2\\_rev\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/EG_S_MS_98_2_rev_en.pdf)
- *Lombardo, Emanuela.: 'El mainstreaming. La aplicación de la transversalidad en la Unión Europea', Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, 13, Julio-diciembre 2003.*  
[http://americ latinagenera.org/newsite/images/cdr-documents/publicaciones/doc\\_181\\_Mainstreaming-genero-UE.pdf](http://americ latinagenera.org/newsite/images/cdr-documents/publicaciones/doc_181_Mainstreaming-genero-UE.pdf)