

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**MÁSTER EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN
SOCIOEDUATIVA**

**ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE LA
ACTITUD DEL PROFESORADO RESPECTO A
COEDUCACIÓN Y EL PROGRAMA *YO
CUENTO, TÚ PINTAS, ELLA SUMA***

VºBº

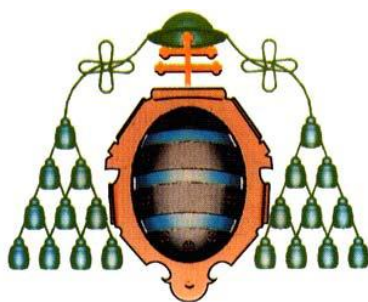
TUTORA ACADÉMICA

María Cristina Menéndez Vega

AUTORA DEL TRABAJO

Lucía Fernández Palacio

JULIO DE 2014



Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**MÁSTER EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN
SOCIOEDUATIVA**

**ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE LA
ACTITUD DEL PROFESORADO RESPECTO A
COEDUCACIÓN Y EL PROGRAMA *YO
CUENTO, TÚ PINTAS***

VºBº

TUTORA ACADÉMICA

María Cristina Menéndez Vega

AUTORA DEL TRABAJO

Lucía Fernández Palacio

JULIO DE 2014

RESUMEN

En este estudio de investigación buscamos conocer qué tiene más importancia a la hora de lograr una escuela coeducativa, si la actitud del profesorado en la construcción de la cultura de género o la adscripción de los centros educativos al programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*. A través de la revisión bibliográfica y del diseño de técnicas de recogida de información, como cuestionarios y entrevistas, pretendemos indagar en esta cuestión con el fin de plantear líneas de intervención que sean más cercanas a la escuela coeducativa.

The aim of this study is to understand which aspect of the educative process has a bigger impact in order to achieve a coeducational school: whether it is the attitude of the teachers towards the understanding of the gender culture or the way the educational centre adjust themselves to the syllabus *Yo cuento, tu pintas, ella suma*. By analysing the bibliographic revision as well as the way the different techniques to acquire information are designed - such as interviews or questionnaires- we aim to look into this matter in this matter in order to suggest lines of intervention that could actually be closer to the coeducational school.

ÍNDICE

	Página
1. INTRODUCCIÓN	8
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Concepto de coeducación.....	10
2.2. Perspectiva histórica de la coeducación: de la escuela segregada a la escuela coeducativa	10
2.3. Binomio sexo-género. La construcción de género. Modelo Doing Gender y teoría del postestructuralismo	13
2.4. La escuela y la construcción de género: el currículum oculto	17
2.5. El profesorado como motor de cambio	20
2.6. Escuela coeducativa, ¿sinónimo de escuela mixta?.....	22
2.7. Conclusiones	28
3. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIAL E INSTITUCIONAL DEL PROGRAMA PROGRAMA YO CUENTO, TÚ PINTAS, ELLA SUMA	29
3.1. Marco normativo del programa.....	29
3.1.1. <i>Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género</i>	<i>30</i>
3.1.2. <i>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</i>	<i>30</i>
3.1.3. <i>Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres</i>	<i>31</i>
3.1.4. <i>Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias</i>	<i>31</i>
3.1.5. <i>Ley del Principado de Asturias 2/2011, de 11 de marzo, para la igualdad de mujeres y hombres y la erradicación de la violencia de género</i>	<i>32</i>
3.1.6. <i>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa</i>	<i>32</i>
3.2. Origen del programa	33
3.3. Descripción del programa	34
3.4. Evaluaciones anteriores del programa	35
5. DISEÑO METODOLÓGICO	36
5.1. Planteamiento de la investigación	36
5.1.1. <i>Problema de investigación</i>	<i>36</i>

5.1.2. Objeto de investigación	36
5.1.3. Objetivos de la investigación.....	36
5.1.4. Variables de investigación.....	36
5.2. Fases de la investigación.....	37
5.3. Técnicas de recogida de información	40
5.3.1. Técnica de encuesta I: entrevista	40
5.3.2. Técnica de encuesta II: cuestionario	42
6. SELECCIÓN Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN	44
6.1. Selección de los centros educativos.....	44
6.2. Aplicación de las técnicas de recogida de información	46
6.3. Índices de participación	48
7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	49
7.1. Descripción del perfil del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario ...	49
7.2. Respuestas al cuestionario	52
7.2.1. Dimensión sociocultural (ítems 1-10)	56
7.2.1.1. Respuestas según la variable centro educativo.....	56
7.2.1.2. Respuestas según la variable sexo.....	58
7.2.1.3. Respuestas según la variable formación.....	60
7.2.2. Dimensión personal (ítems 11-20).....	62
7.2.2.1. Respuestas según la variable centro educativo.....	62
7.2.2.2. Respuestas según la variable sexo.....	65
7.2.2.3. Respuestas según la variable formación.....	68
7.2.3. Dimensión relacional (ítems 21-30).....	70
7.2.3.1. Respuestas según la variable centro educativo.....	70
7.2.3.2. Respuestas según la variable sexo.....	73
7.2.3.3. Respuestas según la variable formación.....	74
7.3. Correlaciones entre los ítems	76
7.4. Respuestas a las entrevistas.....	77
7.5. Síntesis	80
8. CONCLUSIONES.....	84
8.1. Grado de consecución de los objetivos planteados	84

8.2. Conclusiones basadas en los resultados alcanzados	85
8.3. Avances sobre investigaciones previas	87
8.4. Recomendaciones basadas en las conclusiones	87
8.5. Líneas de investigación derivadas del estudio desarrollado. Recomendaciones para futuras investigaciones	89
8.6. Reflexiones finales	90
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: dimensiones e indicadores de la cultura de género en la escuela.....	15
TABLA 2: características de los distintos modelos de escuelas según el nivel de implicación en coeducación.....	26
TABLA 3: variables independientes.....	36
TABLA 4: variables dependientes.....	36
TABLA 5: respuestas a los ítems de la dimensión sociocultural (ítems 1-10).....	52
TABLA 6: respuestas a los ítems de la dimensión personal (ítems 11-20).....	53
TABLA 7: respuestas a los ítems de la dimensión relacional (ítems 21-30).....	54
TABLA 8: respuestas por centros a la dimensión sociocultural.....	56
TABLA 9: respuestas por sexos a la dimensión sociocultural.....	58
TABLA 10: respuestas según formación a la dimensión sociocultural.....	60
TABLA 11: respuestas por centros a la dimensión personal.....	63
TABLA 12: respuestas por sexos a la dimensión personal.....	66
TABLA 13: respuestas según formación a la dimensión personal.....	68
TABLA 14: respuestas por centros a la dimensión relacional.....	71
TABLA 15: respuestas por sexos a la dimensión relacional.....	72
TABLA 16: respuestas según formación a la dimensión relacional.....	73
TABLA 17: ítems que presentan diferencias significativas según la variable centro educativo.....	81

TABLA 18: ítems que presentan diferencias significativas según la variable sexo.....	81
---	----

TABLA 19: ítems que presentan diferencias significativas según la variable formación.....	82
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: índices participación del profesorado.....	47
GRÁFICO 2: distribución de la participación por sexos.....	48
GRÁFICO 3: distribución de la participación por edades.....	48
GRÁFICO 4: distribución de la participación por etapas educativas.....	49
GRÁFICO 5: distribución de la participación en función del ciclo.....	49
GRÁFICO 6: distribución de la participación según formación.....	50
GRÁFICO 7: porcentajes de formación por centros.....	50
GRÁFICO 8: porcentajes de personas formadas.....	51
GRÁFICO 9: respuestas por centros a la dimensión sociocultural.....	57
GRÁFICO 10: respuestas por sexos a la dimensión sociocultural.....	59
GRÁFICO 11: respuestas según formación a la dimensión sociocultural.....	61
GRÁFICO 12: respuestas por centros a la dimensión personal.....	64
GRÁFICO 13: respuestas por sexos a la dimensión personal.....	67
GRÁFICO 14: respuestas según formación a la dimensión personal.....	69
GRÁFICO 15: respuestas por centros a la dimensión relacional.....	71
GRÁFICO 16: respuestas por sexos a la dimensión relacional.....	73
GRÁFICO 17: respuestas según formación a la dimensión relacional.....	74

ANEXOS

ANEXO 1: relación de centros participantes cada una de las tres ediciones del programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*

ANEXO 2: técnica de recogida de información, el cuestionario

ANEXO 3: técnicas de recogida de información, las entrevistas

1. INTRODUCCIÓN

Es muy probable que, apenas una generación atrás, la necesidad de realizar este trabajo no hubiera sido comprendida y es muy posible que aunque lo hubiera sido, su desarrollo y sus conclusiones no hubieran sido valorados. Afortunadamente la sociedad española ha cambiado en unos años sufriendo una modernización espectacular en las costumbres y usos sociales, aunque como veremos todavía le queda por recorrer un largo camino. Dado que uno de los motores sociales, creemos que el primero, es la escuela, trataremos de conocer fondo la implicación del profesorado en la coeducación. Para ello contamos con el programa de coeducación *Yo cuento, tú pintas, ella suma* que se está llevando a cabo en algunos centros de nuestra región.

El origen de este estudio está en el hallazgo, casual, en un centro educativo, del material de coeducación: el programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*. Se encontraba colocado en una estantería de la sala de profesorado junto a otros libros de diferente temática pero que nada tenían que ver con la coeducación – libros de manualidades, de cocina, revistas, entre otros-. Comenzamos a hojearlo y vimos que era un material interesante que versaba sobre un tema que nos era bastante desconocido hasta el momento: la coeducación; y decimos desconocido porque aunque como docentes sí éramos conscientes de la importancia de coeducar, nunca habíamos profundizado en la cuestión. Sin embargo, sabíamos que tenía que haber algún motivo para que un material con tanta relevancia estuviera rodeado de tantos libros y pasara desapercibido. Por ello, preguntamos al equipo directivo sobre el programa y sobre la participación del centro en el mismo, obteniendo como respuesta que desde septiembre el colegio estaba inscrito en él –y la fecha de la que hablamos es noviembre-. Dado que habían pasado dos meses desde el inicio de curso y ni siquiera habíamos tenido constancia de su existencia, quisimos preguntar al resto de maestros y maestras si lo conocían al menos de oídas y si habían llevado a la práctica alguna actividad. De este primer sondeo sacamos como conclusión que nadie tenía conocimiento de dicho programa, y que muchos y muchas ni siquiera habían reparado en su presencia.

Al poco tiempo de haberse dado esta situación, en una reunión docente, surgió como tema de conversación la utilización del lenguaje genérico del masculino como forma de economizar y no ser redundantes. Se trataba de una coloquio informal en el que se decía que algunos colectivos de la sociedad habían traspasado límites con el uso del masculino y el femenino, y que era una exageración que no tenía sentido.

Estos dos hechos nos hicieron reflexionar acerca de hasta qué punto el programa podría tener éxito si existían unas actitudes que, a priori, y sin tener grandes conocimientos sobre coeducación, nos parecían sexistas.

De este modo, comenzamos a indagar a través de diferentes reuniones con Victoria García Corte, responsable de la Unidad de Igualdad del Principado de Asturias, con la intención de poder recabar más información acerca del programa. Al mismo

tiempo, con el fin de ampliar nuestra información, nos inscribimos en cursos de coeducación que se ofertaron en Asturias por los Centros de Profesorado y Recursos.

Todo el análisis que se realizaría después iría en la línea de poder descubrir la relación existente entre estas dos cuestiones que nos parecían de gran interés, la actitud del profesorado y la implantación del programa.

La primera parte de este trabajo hace referencia al marco teórico en el cual se sustenta toda la parte práctica de estudio. Han sido meses de revisión bibliográfica en la que hemos descubierto muchas ideas que nos han hecho cambiar nuestra forma de entender la profesión docente al completo, y que han supuesto un antes y un después en nuestra manera de trabajar en el aula. Hemos podido conocer a gran cantidad de autoras –desafortunadamente no hemos tenido oportunidad de mantener conversaciones con autores- que nos han ido transmitiendo una forma de entender la educación totalmente diferente a la concebida hasta el momento.

En la justificación teórica se ha decidido incorporar todas aquellas cuestiones que tienen significatividad para que la actitud y los pensamientos sean de una manera y no de otra en cada docente. De esta manera nos pareció fundamental partir del recorrido histórico que ha tenido la coeducación en la tradición escolar de nuestro país para poder comprender por qué la escuela todavía continúa siendo sexista y por qué se confunde escuela mixta con escuela coeducativa. Además, quisimos destacar la diferenciación existente entre el binomio sexo-género, una idea compleja que requiere de estudio exhaustivo, dado que todas las personas recibimos el influjo de la tradición histórica y de lo que pasa a nuestro alrededor. De aquí llegamos al análisis de modelos y teorías que han tenido una gran importancia para la comprensión del género como una construcción social, y que son el modelo *Doing Gender* y la teoría del postestructuralismo. En este punto recogimos una investigación importante llevada a cabo por la Universidad de Sevilla¹ y que hace referencia a la actitud del profesorado en coeducación basándose en este primer modelo, y que hemos tomado como piedra angular de nuestro proceso de investigación al considerar que los tres ámbitos en los que se sustenta, sociocultural, relacional y personal, pueden ser de gran interés para estructurar la parte práctica. Además, hemos querido cerrar este apartado teórico con la importancia que tiene el currículum oculto dentro del ámbito escolar, precisamente porque conecta con el subconsciente de la persona. Y, finalmente, concluimos el apartado teórico reflexionando acerca de los requisitos que debe tener una escuela para que sea verdaderamente coeducativa.

En la segunda parte del trabajo, se presenta la contextualización del programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, revisando el recorrido legislativo que ha ido paralelo a su nacimiento, porque, entendemos que nos puede ayudar a comprender la evolución de la

¹ Ver García Pérez, R.; Rebollo, M.A.; Vega, L.; Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23 (3), 385-397.

coeducación en España y más en concreto en Asturias. Por otro lado, hemos decidido incluir información adicional sobre la creación del programa, así como su trayectoria en los centros educativos, analizando los distintos niveles de participación por cursos académicos.

La tercera parte del trabajo es la que destinamos al estudio desde una perspectiva práctica. En primer lugar describimos cómo hemos realizado la investigación, que ha ido combinando metodología cuantitativa y cualitativa de manera que hubiera una retroalimentación en la información obtenida. En segundo lugar, presentamos los datos obtenidos en el estudio, primero mediante una exposición de los mismos, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, y a continuación con la extracción de conclusiones.

Finalmente, y para cerrar el estudio de investigación, incluimos las conclusiones a las que hemos llegado, y en relación también con el estudio de investigación planteado por la Universidad de Sevilla.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Concepto de coeducación

Podemos encontrar definiciones interesantes (Subirats, 1994; Santos Guerra, 1984) en la literatura especializada. Hemos seleccionado la definición de Blanco García (2007) citada por Castilla Pérez (2008:52) por recoger la idea básica que se defenderán en las líneas siguientes del estudio, y según la cual:

Coeducar es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia. Al hablar de coeducar la referencia son tanto las niñas como los niños, aunque de diferente modo. ... El horizonte de la libertad, si es tal, no puede estar limitado; por tanto, coeducar para las niñas no puede significar tomar como referente válido el que ya tenían los niños. Y para los niños significa repensar el que ya tenían asignado. ... Tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos.

Nos alejamos, por tanto, de posturas estáticas que relegan el papel de los hombres y de las mujeres a unos cánones establecidos desde tiempos inmemoriales, y que defienden el modelo coeducativo como sinónimo de la buena convivencia entre ambos sexos, para centrarnos en una forma de pensar, y consecuentemente de actuar, en la que prime la libertad en todas sus dimensiones y el respeto a los Derechos Humanos.

2.2. Perspectiva histórica de la coeducación: de la escuela segregada a la escuela coeducativa

La coeducación, tal y como la hemos definido en el apartado anterior, y tal y como la entendemos hoy, ha sido el resultado de un largo proceso histórico que se remonta al siglo XVIII (Subirats, 1994). La escuela estaba fuertemente influenciada por

una moral cristiana que se amparaba en el mito del pecado original como justificación para la subordinación de la mujer al hombre con «actitud de silencio y obediencia». Se entendía que la mujer no tenía capacidad intelectual para poder reflexionar y discernir entre el bien y el mal, y un ejemplo claro era cómo Eva había sucumbido al mal en el Edén (Ballarín Domingo, 1994). En este marco de sumisión de la mujer, algunos autores de renombre se habían posicionado anteriormente resaltando la inferioridad de la mujer respecto al hombre; este es el caso de Santo Tomás de Aquino, quien manifestaba que “*como individuo, la mujer es un ser endeble y defectuoso*” (Doval, 2008:159).

En la misma línea de subordinación de la mujer al hombre se encuentra Jean Jacques Rousseau, con la publicación de su obra *Emilio, o De la educación* (Rousseau, 2005). En el capítulo V, Rousseau respalda la idea de que las mujeres deben aprender muchas cosas, pero sólo las que convenga que sepan. De este modo, entre la enseñanza que se le ha de proporcionar debe centrarse en tareas como la costura, la cocina, cuidado del hogar, de las criaturas o del marido (Calderón Quindós, 2005). Esta forma de pensar encuentra su razón de ser en la creencia de que la sujeción de la mujer al varón es algo natural (Ballarín Domingo, 2007); así, aunque Rousseau defienda la igualdad entre las personas, el personaje de Sofía (protagonista del capítulo V) sólo tiene importancia en cuanto que puede servir a Emilio.

Estos ideales de la época contribuyeron a que los modelos educativos entre hombres y mujeres estuvieran bien diferenciados, atendiendo a las funciones sociales que debían cumplir, y respondiendo a una clara jerarquía que permitiera consolidar esas diferencias.

En el siglo XVIII la educación escolar de las niñas estaba única y exclusivamente enfocada al cuidado de las demás personas -se entiende marido y descendencia- (Ballarín Domingo, 2006) y para eso debían aprender las labores del hogar como la cocina, la costura, el bordado, el encaje y la enseñanza de la religión, aprendizaje del que se encargaban las madres y que iba transmitiéndose de generación en generación. Solamente en el caso de que la familia gozara de buena situación económica se recomendaba a las niñas el aprendizaje de la lectura, no así el de la escritura (García González, 2006), marcando siempre la diferente entre sexos.

Un siglo más tarde, a finales del XIX, ya empiezan a surgir voces en defensa de la necesidad de una educación igualitaria entre hombres y mujeres, lo que implica el acceso a estudios medios y superiores, y una educación conjunta en los mismos centros educativos (Subirats, 1994). A ello contribuirá la Ley Moyano de 9 de septiembre de 1857 en cuanto que supuso un cambio sustancial respecto a políticas anteriores en la educación de la mujer. Además de regular la creación de escuelas para el sexo femenino, se reconoce su derecho a tener una instrucción primaria (Scanlon, 1987) constituyendo un avance muy significativo a pesar de seguir fundamentada en una diferenciación entre lo que deben estudiar las mujeres y los hombres.

Con todo, sería el Real Decreto del 17 de marzo de 1882 el que supondría un cambio sustancial ya que representaría, como expresa Scanlon “*un avance muy importante en el concepto de lo que debía ser la cultura femenina y cuáles eran las responsabilidades del Estado en relación con ésta*” (Scanlon, 1987:199).

En esa época aparece en escena la Institución Libre de Enseñanza (1876) pionera en el discurso de defensa de la escuela mixta –como antónimo de la escuela segregada- (Ballarín Domingo, 2006). Seis años más tarde quedará constatado el movimiento a favor de la coeducación en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892 con voces importantes como la de Emilia Pardo Bazán, que propuso la coeducación a todos los niveles “*con objeto de superar la división de funciones asignadas al hombre y a la mujer*” (Subirats, 1994:53).

No obstante, aunque empiece a hablarse ya de coeducación, aún no era el concepto que tenemos hoy en día, sino que se centraba en la lucha por la educación conjunta de niños y niñas en el mismo centro, con igualdad de oportunidades educativas y que obviase las estructuras jerárquicas de un sexo sobre otro.

El advenimiento de la II República (1931-1936) supondrá un momento de gran relevancia desde el punto de vista de la coeducación, pues se buscó extender la educación mixta por todo el territorio nacional (García González, 2006). En este marco republicano la escuela asumía “*la coeducación en todos los grados de enseñanza*” (Puelles Benítez, 1991:164) y se buscaba un trato y atención igualitarios independientemente del sexo.

Aunque durante estos años hubo notables avances, la coeducación era defendida solo por los sectores progresistas, a los que se oponían radicalmente las personas más conservadoras vinculados a la iglesia y que seguían ancladas en las teorías de que las mujeres eran inferiores a los hombres, algo incuestionable por considerarse precepto divino. Esto hizo que aunque hubiera intención de cambio, al menos en algunos sectores, el número de centros que pasó a tener un carácter mixto fuera minoritario (Subirats, 1994).

Las aspiraciones del conservadurismo de frenar este intento de equiparar derechos educativos de hombres y mujeres se vieron reforzadas por el régimen franquista (1936-1975) en donde, como bien indica Terrón Abad (2001:158):

La prohibición de la coeducación, así como la separación de la población por sexos en diversas actividades sociales, que se dio en España, con extraordinario rigor, en los años cuarenta y cincuenta, constituyó un mecanismo más de represión social y de control de las conciencias.

Durante el régimen franquista, la educación de las mujeres estaba en manos de la Sección Femenina². El tipo de formación que recibían era básico y se centraba en aspectos políticos y sociales, profesionales, educativos y, sobre todo, en el hogar

² Rama política femenina de la Falange Española.

(Manrique Arribas, López Pastor, Torrego Egido y Mongas Aguado, 2008). Esto respondía a la necesidad de formar a las mujeres –y en general a la ciudadanía- para la sumisión al poder de los varones, en el caso de ellas.

Las décadas de los setenta y de los ochenta constituirían el impulso necesario para que este tipo de educación segregada imperante durante tantos siglos tuviera punto y final. Con la aprobación de la Ley General de Educación en 1970 se inició una reforma del sistema que, entre otros aspectos, contempló la escolarización mixta, sin que fuera obligatoria hasta los años 1984-1985 (Tomé, 2006). Esta implantación fue el resultado de la lucha por dar respuesta a la necesidad de acabar con las diferencias de trato a las personas por razón de sexo que, como hemos ido viendo, ya se había iniciado años atrás (Subirats, 1994).

La Ley General de Educación de 1970 no hará una mención explícita al principio de igualdad de oportunidades como han hecho las leyes educativas que la venido después, pero sí buscará un modelo de escuela mixta para luchar por este principio. Con todo, y como manifiesta Subirats (1994:55), *“se da por sentado que la escuela ya trata por igual a niños y niñas, puesto que van unificándose los programas”*. Esto es, se cree que la convivencia en el mismo centro educativo de niños y niñas así como el uso de un solo currículo no diferenciado, resuelve el problema de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este nuevo currículo está fundado por consenso acerca de qué contenidos de los trabajados con los niños y con las niñas hay que integrar para ofrecer la mejor educación posible, sino que directamente se emplea el de los niños, con las connotaciones negativas que tuvo para las niñas la negación de la importancia de lo que ellas aprendían (Ballarín Domingo, 2006).

Otro hito significativo que contribuyó a avanzar en coeducación fue la creación, en 1983, del Instituto de la Mujer, que buscaba hacer efectiva la igualdad social entre ambos sexos, reconociendo que había que buscar estrategias para acabar con la discriminación (Ballarín Domingo, 2006).

A partir de este momento se inicia una corriente de pensamiento preocupado por las implicaciones de una escuela coeducativa, descubriendo que sus objetivos respecto a la igualdad de oportunidades distan bastante de lo que efectivamente producía la escuela mixta. Además, se empieza a comprender la importancia que ha tenido y tiene el binomio género-sexo en la tradición social desde tiempos remotos, y se toma esta diferenciación como punto de partida para diseñar estrategias de acción que luchen contra la discriminación.

2.3. Binomio sexo-género. La construcción de género. Modelo Doing Gender y Teoría del Postestructuralismo

La distinción sexo-género ha sido un tema del que se han ocupado muchos autores y autoras (Subirats, 1994; García-Pérez et al. 2011; West y Zimmerman, 1987;

Crawford, 2006, entre otros y otras) pues las confusiones que se generan entre uno y otro dan lugar a muchas de las actitudes discriminatorias que se dan en la sociedad.

Muchos y muchas hemos escuchado en alguna ocasión en alguna que la forma de ser que tienen niños y niñas es algo innato, y que esa diferenciación ya viene dada. El término género evoca, para algunas personas, una masculinidad y feminidad que son intrínsecas a la condición de ser hombre o mujer. No obstante, y aunque en un primer momento pueda pensarse lo contrario, la teoría del sexo-género se ha introducido para “*facilitar la distinción entre los hechos biológicos y los hechos sociales*” (Subirats, 1994:59). Pongamos un ejemplo.

Cuando el equipo médico determina mediante ecografía cuál es el sexo del bebé, empieza un sinfín de preparativos en su entorno en lo que respecta a la decoración de su habitación, la compra de la ropa, o de los juguetes –entre otras muchas cosas- y todas ellas con un denominador común, que se diferencie bien si es niño o niña, todo ello a través del color. Esta distinción no es inocente en absoluto y acaba traduciéndose en una construcción de género prematura, con la que el bebé se encontrará en el momento de su nacimiento y que sin duda irá influenciándole de manera sutil e inconsciente en su pensamiento.

El sexo es una cuestión innata. Hombres y mujeres se diferencian, biológicamente, por sus órganos reproductores, con sus caracteres primarios y secundarios. Pero, ¿sucede lo mismo con el género? La respuesta es no. Al respecto, Subirats (1994:59) manifiesta que

El género es un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo.

Lejos de ser una cuestión baladí, la diferenciación sexo-género ha suscitado un enorme interés en las personas que se han encargado durante años en el estudio de la coeducación. De este modo se formula el modelo *Doing Gender* en 1987 de la mano de West y Zimmerman, dos autores que definen el género como las diferencias existentes entre chicos y chicas, hombres y mujeres. Una serie de diferencias que no son naturales biológicamente hablando, sino que son construidas para reforzar la distinción entre los sexos y, consiguientemente, en sus funciones y derechos sociales (1987). De esta manera, aparecen y desaparecen por la interacción de las personas con sus contextos sociales, inmersa en una intencionalidad consciente para algunos y algunas y, para otros y otras, inconsciente.

Según West y Zimmerman (1987), el *doing gender* no significa que las personas deban estar siempre a la altura de la feminidad y la masculinidad hegemónicas. Las personas pueden y deben actuar conforme a sus propios pensamientos, pero lo que estos autores indican es la sociedad evaluará los cambios de comportamiento tan positiva o negativamente como se sigan los cánones de género establecidos. Esto es, la ideología

de género existente produce, reproduce y legitima las opciones y limitaciones que por cuestión biológica tendrían hombres y mujeres. La comprensión de que es una producción social y de los procesos que lo sustentan es esencial para poder intervenir coherentemente.

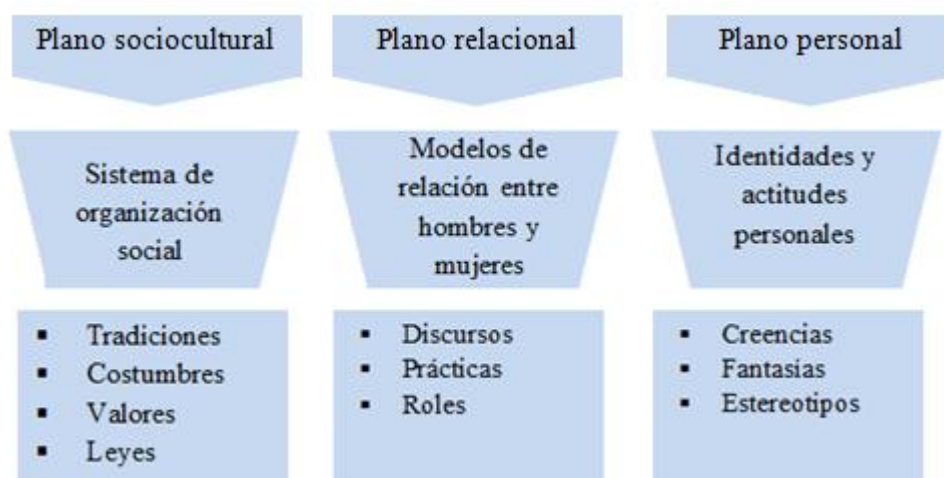
Este modelo ha tenido un enorme peso en las investigaciones en coeducación porque ha permitido llevar a cabo un análisis más pormenorizado de las discriminaciones y estereotipos de género existentes en la escuela. Según este enfoque, existen tres niveles de análisis que hay que tener en cuenta: el plano sociocultural, el plano interactivo, y el plano individual. Crawford (2006) complementó la idea de las tres dimensiones con una serie de indicadores que permitirían llevar a cabo análisis más completo para cada uno de ellos. Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011:528) han descrito las dimensiones de la siguiente manera:

1. *El género como un sistema de organización social que otorga mayor poder y status a los hombres.* En esta dimensión habría que incluir los modelos de relación entre hombres y mujeres, su acceso al poder, los valores, tradiciones, costumbres y legislación existente del tema.

2. *El género como un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre.* Se analizan los discursos, prácticas y papeles de género que sustentan los procesos de socialización, puesto que son las bases sobre las que se va construyendo el género. En lo que respecta al mundo educativo se incluye lo referente al currículum.

3. *El género como un aspecto de la identidad y de las actitudes personales.* El análisis de las creencias y modelos de pensamiento asociados a estereotipos de cada cultura que han sido asimilados de forma consciente por la presión social con el paso de los años.

ILUSTRACIÓN 1: ¿Cómo se hace el género? (Doing Gender)³



³ Tomado de Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011:528).

TABLA 1: dimensiones e indicadores de la cultura de género en la escuela⁴	
Dimensiones de Análisis	Indicadores o contenidos
Sociocultural	Políticas y planes de Igualdad Organización escolar (reparto y uso de espacios, tiempo, recursos) Reparto de responsabilidades Materiales y contenidos del currículo
Relacional	Roles y relaciones de género Uso de lenguaje no sexista Programación curricular Prácticas Escolares
Personal	Creencias de género Expectativas de género Homofobia

Existen además otras teorías que han hecho referencia a la construcción de género, también en relación con la escuela.

En primer lugar se sitúa teoría de la socialización de los roles sexuales, de mediados de los 70, que incluye los conceptos de la teoría del aprendizaje social y del modelo cognitivista (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005). Los niños y niñas aprenden a través de la observación, la imitación y su inclusión en procesos de interacción sociales y en base al refuerzo positivo y negativo que las personas adultas hacen para favorecer o frenar conductas asociadas al género –en el sentido que hemos comentado-.

En segundo lugar aparece la teoría del postestructuralismo, en la década de los 80, con un cambio en los ideales respecto a la teoría de la socialización de los roles sexuales. Este nuevo modelo defenderá la influencia que tiene el discurso en las relaciones de poder que se dan entre miembros de la sociedad. Si bien el peso de la tradición histórica es importante, también lo tendrá el influjo de las relaciones con el resto de personas, dando lugar a una perspectiva de género no estática y desligada de

⁴ Tomado de García Pérez et al. (2011:388)

posiciones invariables. Rodríguez Menéndez y Peña Calvo sostienen que “*la identidad de género ni es fija, ni unificada, ni coherente*” y añaden que “*las personas somos sujetos activos en el proceso de construcción de nuestra identidad de género*” (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005:172).

Este marco teórico es importante porque, la “*masculinidad hegemónica*”⁵ (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005:179) encuentra un espacio importante en la escuela, rechazando cualquier otro tipo de masculinidad y en oposición a la feminidad. Como reiteramos en este trabajo, el sistema educativo no puede ser ajeno a esta realidad y deben hacerse esfuerzos por favorecer la reflexión de las personas, desterrando estos modelos hegemónicos.

Nuestra línea de investigación parte como idea principal de que las personas tienen capacidad de construir y deconstruir pensamientos y formas de percibir la realidad en función no solo de la observación, imitación y el refuerzo, sino que también lo hace por la impronta de la tradición histórica y de las relaciones contextuales que se establezcan. Por eso, entendemos que es fundamental tener en consideración todos aquellos aspectos que ayudan a construir el género desde la escuela.

2.4. La escuela y la construcción de género: el currículum oculto

En coeducación la escuela tiene una alta responsabilidad. Si bien la familia es el primer agente de socialización con que se encuentra el niño o la niña cuando nace, y lo es porque tiene un carácter normativo - representa la verdad, lo que se debe hacer -, la escuela está emergiendo con un protagonismo cada vez mayor.

En generaciones anteriores nadie dudaría de la capacidad que tenía la familia en la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Es más, el papel de la escuela quedaba relegado al de la instrucción para poder desarrollar un oficio en el futuro –en el caso de los hombres – y las labores del hogar –en el caso de las mujeres-. El paso de los años ha dado lugar a una realidad bastante diferente. Son muchos los y las docentes que, en la actualidad, alertan sobre la pérdida de protagonismo de las familias en la educación de los niños y niñas, en favor de un papel más significativo de la escuela. Los cambios en el mundo laboral, como la incorporación de la mujer al trabajo, han propiciado que el rol socializador de la escuela haya ido aumentando mucho en los últimos años, por lo que ésta debe enfrentarse a nuevos retos. En definitiva, y siguiendo a Torío, “*la escuela también ha cambiado. De ocupar apenas un discreto lugar en la vida de las personas, ha pasado a absorber la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud*” (Torío, 2005:40).

En el tratamiento de estos temas, es importante tener en cuenta que la escuela, por mucho que procure lo contrario, no está aislada de lo que ocurre a su alrededor pues

⁵ Concepto que hace referencia a la dominación de un tipo de masculinidad en un tiempo y contexto determinados.

no hay que olvidar, que está conformada por grupos de personas que pertenecen a la sociedad, y que, como tal, son receptoras y emisoras de estos influjos de género. No obstante, estos argumentos no han de servir para menospreciar la capacidad de transformación que puede llegar a tener, y de hecho tiene, la escuela en lo que sucede en la sociedad, puesto que, al final, los grandes cambios siempre empiezan en un punto concreto, y no deja de ser un marco social privilegiado. Ésta contribuye especialmente a la configuración de la identidad de niños y niñas, ciudadanos y ciudadanas (Rodríguez Menéndez y Torío, 2005).

Tal y como avanzábamos, la escuela está llena de múltiples estereotipos, incluidos los de género, frente a los cuales lucha día tras día con las distintas intervenciones que plantea. Sin embargo, en ocasiones la complejidad radica en la inconsciencia propia de su existencia.

En los centros educativos surgen a diario diferentes situaciones que son un reflejo de lo que sucede fuera de las aulas. Los espacios y los tiempos en que esto ocurre no pueden ser previsibles e impregnan tanto lo que se da de manera explícita como de forma oculta, cuestión que más adelante analizaremos con profundidad.

En el caso del profesorado, suele existir un autoconvencimiento de que su forma de actuar sigue líneas no discriminatorias en el trato que se le da al alumnado. Es muy posible que tengan razón si se analiza la parte consciente de su pensamiento; parecería extraño encontrar maestros y maestras que comprendan el verdadero sentido de la educación y que defiendan las discriminaciones entre niños y niñas. La cuestión está, entonces, en que como miembros de una sociedad estereotipada, tienen marcados en su forma de actuar ciertos rasgos que son las construcciones de género que desde pequeños y pequeñas han interiorizado, y que por tanto, no son sentidas ni percibidas como un problema que haya que cambiar. Al respecto, cabe recordar las palabras de Bonal (1997:23) en las que dice que:

...a pesar de que el sexismo está también presente en el currículum abierto o explícito, se trata de un tipo de discriminación fundamentalmente invisible. ...Las expectativas del profesorado, la interacción con el alumnado, los mismos modelos masculinos y femeninos que reproducen unos y otras, etc., son aspectos ocultos de la vida escolar que tienen, en cambio una enorme fuerza en la definición de los comportamientos de los chicos y de las chicas.

Hemos hecho referencia anteriormente al binomio consciencia-inconsciencia en los procesos educativos, y que bien podría ser identificado con el binomio currículum explícito-currículum oculto. El primero se refiere a los contenidos que se trabajan en el aula de manera consciente siguiendo las pautas establecidas desde los decretos educativos. Por su parte, el currículum oculto puede definirse como “*un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas*” (Devís, Fuentes y Sparkles, 2005:73). El profesorado lo transmite de manera inconsciente, es decir, lo vehicula sin pretenderlo y, para hacerle frente la actitud es fundamental. Santos Guerra (2011)

añade a lo anterior que el currículum oculto de la escuela “*actúa de forma subrepticia, persistente y omnímoda*” (Santos Guerra, 2011:4), refiriéndose a la dificultad para detectar hasta qué punto influye y si lo hace de manera continuada en todas las vertientes escolares.

Cuando hablamos de educación igualitaria, normalmente los pensamientos arquetípicos de discriminación se encuentran situados dentro del currículum oculto. Normalmente no hay una intención del profesorado de transmitir una ideología sexista ni de perpetuar un modelo androcéntrico que relega un papel inferior a las mujeres por el simple hecho de serlo. Es más, los casos en los que algún miembro del equipo docente decide manifestar su pensamiento acerca de la superioridad de los hombres e inferioridad de las mujeres aparecen en todas las portadas de los medios informativos, son condenados por la sociedad, y acaban siendo repudiados. El currículum oculto tiene más peligro precisamente porque cumple esas tres características que indicaba Santos Guerra –*subrepticia, persistente y omnímoda*–, por lo que al no ser detectado por el alumnado y el resto de la Comunidad Educativa, acaba influyendo de manera decisiva en el desarrollo de la identidad de estos niños y de estas niñas.

Las formas de intervención para contrarrestar el efecto de los estereotipos más comunes son las que hacen referencia al currículum explícito. En muchos centros educativos se celebran las efemérides que tienen que ver con la igualdad de género y se realizan actividades concretas. Además, en el aula se plantean algunas actividades siguiendo criterios de buenas prácticas, siendo un caso concreto el programa de coeducación *Yo cuento, Tú pintas, Ella suma*. Todas ellas serían intervenciones que se llevan a cabo en el currículum explícito.

La intervención sobre el currículum oculto implica un proceso mucho más complejo que todo lo que puede conllevar el explícito, debido a que a él subyacen valores, normas, y relaciones sociales que van transmitiéndose sin una intencionalidad explícita. La complejidad viene dada, de este modo, porque pasa por reconocer que existen unos problemas relacionados con el género que a veces se derivan de la propia intervención, cuestión difícil de asumir. No obstante, la solución no termina aquí, y es que para que pueda llegar a tener efecto, no solo debemos hacer visibles los problemas sino que debemos legitimarlos, o lo que es lo mismo, darles la importancia que realmente tienen, tanto dentro como fuera de las aulas (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005).

El papel del currículum oculto llega a ser tal que la detección de discriminación por género y discriminación social es diferente, en cuanto a que en la primera los factores que permiten descubrirlos son mucho más sutiles que en la segunda (Bonafant, 1997).

En base a todo lo comentado, destacar el papel del profesorado en todo este proceso de cambio. Si bien cuando hablamos de educación hemos de mencionar a la comunidad educativa en su conjunto, en este caso debemos fijarnos en los y las

docentes, pues “*son ellos y ellas quienes, con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto, que transmiten, se constituyen en modelos y vehículos de socialización*” (Moreno, 2000:19).

2.5. El profesorado como motor de cambio

Tal y como hemos contemplado en apartados anteriores, la escuela es un elemento importantísimo para la construcción de la identidad de las personas, y por tanto, también lo es el profesorado puesto que con sus expectativas, pensamientos e ideologías de género están influyendo de una forma tanto directa como indirecta en la forma de ser, de sentir y de pensar de estos niños y niñas.

López Valero et al. (1999) realizaron estudios en los que pudieron comprobarlo, y es que, generalmente, los y las docentes no son conscientes de su comportamiento sexista, a la vez que pudieron observar cómo la importancia que le daba el profesorado al género no era tan significativa como para que fuera necesario un cambio de pensamiento, lo que explicaría sus formas de actuar.

Al respecto se han pronunciado gran cantidad de autores y de autoras (Bonal, 1997; Rebollo, García-Pérez y Vega, 2011; Tatar y Emmanuel, 2011; Rebollo et al. 2011; Elwood, 1999, Francis, 2008) con una serie de argumentos que bien podría parafraseando a Bonal cuando dice que: “*el profesorado es más sexista por omisión que por acción*” (Bonal, 2007:26). La representación subjetiva del género, por consiguiente, no es una decisión consciente sino que está supeditada a las presiones sociales (Rebollo, García Pérez, Piedra y Vega, 2011).

Conviene retomar aquí algunas de las tendencias que Bonal (1997) detecta en su estudio sobre la actitud del profesorado ante el cambio:

- El profesorado está de acuerdo ante la formulación general de la aplicación de medidas de igualdad de oportunidades entre los sexos en la escuela.
- La escuela tiene un carácter neutro y proporciona las mismas oportunidades a niños y a niñas.
- Los y las docentes no están conformes con mejorar la situación de un grupo en concreto cuando ello suponga el empeoramiento de la situación del otro sexo.
- Los maestros y las maestras no están de acuerdo con proponer atención diferente para cada grupo sexual en función de sus necesidades concretas.
- Los hombres tienen una actitud más negativa que las mujeres hacia la introducción de medidas de igualdad de oportunidades.

La elevada carga a la que se ven sometidos los equipos docentes puede ir mermando sus expectativas profesionales. Las personas que trabajamos en el ámbito educativo asistimos a diario a situaciones en las que personas ajenas al propio sistema manifiestan una disparidad de opiniones que no se fundamentan en argumentos sólidos sino en falsos mitos y creencias sobre la profesión docente. En este contexto, para

muchos profesores y muchas profesoras tener presente que con su intervención puedan estar ejerciendo el efecto contrario del deseado puede llegar a suponer un arma de autodestrucción. Pero no debemos culparlos, la responsabilidad a la que a diario se ven sometidos por las reiteradas menciones que se hacen en los medios de comunicación, y en otros espacios, es muy elevada y puede acabar en una resignación y pasividad ante el propio sistema.

No obstante, no hemos de desilusionarnos. Muchos de los maestros y de las maestras que componen la estructura escolar tienen uno de los ingredientes más importantes para conseguir un modelo educativo mejor. En este sentido, *“la realidad se ha encargado de mostrar que la calidad de la enseñanza está en función de la calidad del Centro en su conjunto, que el crecimiento profesional del profesorado es inseparable del desarrollo de la escuela”* (San Fabián, 1996:41). En consecuencia, parece que el aprendizaje de las escuelas en materia de género no es una cuestión utópica y que puede alcanzarse con esfuerzo y dedicación.

Si el profesorado es, de este modo, piedra angular en el proceso, será necesario plantearse una estrategia adecuada para que las diferentes intervenciones en coeducación que se van planteando tengan verdaderamente sentido. De nada servirán las buenas intenciones si no afloran, mediante reflexión, los problemas a los que se ha de dar solución, y que tendrán que ver con los hábitos y prácticas docentes (Vega, 2012).

Con todo, no se podrá impulsar cambio alguno si no existe una conciencia colectiva respecto a lo que debe modificarse. Uno de los mayores obstáculos para una organización que trata de aprender es la -en teoría- autonomía que tiene el profesorado dentro de su aula (San Fabián, 1996), pues aleja la posibilidad de beneficiarse de los efectos positivos del *feedback* que se puede dar entre profesionales.

En suma, si lo que realmente se desea es una escuela coeducativa, los profesionales que trabajan por conseguirlo deben plantearse el peso que tiene su forma de actuar. No se trata, en absoluto, de un proceso sencillo, ya que implica una duda que para muchos y muchas puede ser sinónimo de declive profesional. No obstante, es fundamental que los y las docentes aprendan, tanto a nivel individual como colectivo, a poder reflexionar sin caer en la desmotivación, sino todo lo contrario, sirviendo como aliciente para la mejora. Esta reflexión debe implicar al conjunto del profesorado para poder otorgarle al género y a la problemática la relevancia verdadera que tienen. Y es que haciendo explícito lo implícito ayudaremos a que las intervenciones que se diseñen no queden en meras actividades de relleno, bienintencionadas pero sin fundamento. Lo que nos queda entonces plantearnos es si así conseguiremos realmente una escuela coeducativa.

2.6. Escuela coeducativa, ¿sinónimo de escuela mixta?

El debate sobre si la escuela es, por sí misma, coeducativa o no, parece no estar del todo claro dentro del ámbito ajeno a la investigación. Esto es, no todo el profesorado estaría de acuerdo con que la escuela no fomenta la coeducación, es más, podría verlo incluso como un ataque⁶. Sin embargo, lejos de ser, nos parece fundamental plantearnos si la escuela, tal y como la concebimos hoy en día, contribuye, o no, a tal fin.

En cierto modo, este tipo de escuela, es el que defiende una educación conjunta de niños y niñas, sin diferenciación curricular y pedagógica –la antítesis de la segregación por sexos-. Cuando emergen los problemas, y se detectan desigualdades, la escuela debe intervenir (Bonal, 1997). Tal y como hemos comentado en el epígrafe anterior, esto se hace así porque el propio profesorado considera adecuada su intervención ante estas situaciones.

Aun así, para que podamos estar ante una escuela coeducativa, la defensa de esta igualdad debe suponer, al mismo tiempo, poner “*en el mismo plano de importancia a niños y a niñas, a las pautas culturales de género femenino y a las de género masculino, y que permita a todos y a todas adoptarlas en ambos casos, con independencia de su sexo*” (Subirats, 2010:144). Con esto no podemos afirmar categóricamente que las escuelas no sean coeducativas, pero sí que muchas veces se confunde el término coeducación con la escuela mixta.

Siguiendo con la argumentación de Subirats (2010:156) “*la asimetría entre la posición de hombres y mujeres se sigue manteniendo en la escuela mixta*”, y en ello juega un papel muy importante tanto el currículum explícito como el currículum oculto -con sus implicaciones-.

Una escuela que busque ser, por tanto, coeducativa, debe aspirar a poder construir relaciones verdaderamente igualitarias (Subirats, 1996). En este tipo de escuela, la variable género adquiere un protagonismo mayor sobre el que ha de centrarse la comunidad educativa, y más en concreto el profesorado (Bonal, 1997), pero en todos los ámbitos y no solo el curricular, o lo que es lo mismo, se plantea como necesaria la reflexión en todos los elementos de la escuela, haciendo un esfuerzo por ver todas las cuestiones que han estado escondidas pero latentes.

Con el fin de ofrecer mayor claridad a la cuestión, se presentan a continuación una serie de rasgos que nos permitirán identificar un centro educativo que trabaje de manera coeducativa del que no lo hace, y que han sido tomados de la Guía de Coeducación: síntesis sobre la coeducación para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, que edita el Instituto de la Mujer (2008) y de Rebollo (2001):

⁶ A lo largo del trabajo se ha ido justificando esta idea con el apoyo de la revisión bibliográfica.

- **El marco teórico en que sustenta el modelo educativo.** La ideología que suele existir en los centros educativos tiene matices androcéntricos por el peso de la teoría sexo-género como construcción social. Bonal (1997:30), al respecto, manifiesta que las *“ideologías tradicionales o progresistas dan lugar y son reforzadas por prácticas educativas concretas. La rigidez o la flexibilidad pedagógica, las teorías sobre el aprendizaje o la misma organización escolar son elementos que condicionan cualitativa y cuantitativamente las innovaciones educativas”*.
- **Formación del profesorado.** La actitud del profesorado, como hemos visto, está condicionada por el subconsciente –el enfoque *Doing Gender* explicaba esta cuestión-, pero también tiene un peso significativo la formación que se tenga; como señalan Fuentes-Guerra, Pérez y Freixas (1989:478) el profesorado debería *“disponer de unos conocimientos básicos sobre la repercusión que pueden obtener sus actitudes y comportamientos en las percepciones de los roles sexuales por parte de los-as estudiantes”*. Es precisamente esta última cuestión la que cobra mayor importancia; si bien es fundamental disponer de recursos para poder trabajar con el currículo explícito, más lo es poder detectar formas de actuar que pueden ser contrarias a nuestra intención de coeducar, de manera que pueda legitimarse esa necesidad.
- **Actitud de cambio.** La intencionalidad de movilizarse a favor un cambio en el modelo educativo es esencial de cara a que pueda intervenir coeducativamente. Puede darse el caso en el que equipo docente esté formado y sea consciente de la situación de desigualdad existente entre sexos y, siguiendo una actitud de pasividad, decida no actuar porque considera que puede suponer un sobreesfuerzo que no llevará a ninguna parte. Está bastante extendida la idea de que la sociedad ejerce demasiada presión como para que las intervenciones que puedan llevarse a pequeña escala tengan cualquier tipo de intervención positiva. Sin embargo, todos los grandes cambios comenzaron siempre en pequeñas actuaciones de muchos grupos de personas; y aquí tenemos una cuestión clave, que es el hecho de que siempre es más positivo el trabajo que se hace a nivel de centro que a nivel de aula debido precisamente a que se fomenta la conciencia de grupo olvidando los individualismos. Finalmente, hay que tener en cuenta la *“inercia institucional”*, es decir, las costumbres y los hábitos que la institución escolar asimila y reproduce, y que tan difíciles son de cambiar, algo que se vuelve todavía más complejo si no existe actitud para ello.
- **Organización y funcionamiento.** Aunque aparentemente la estructura de un centro puede no influir en el alumnado, en realidad forma parte del currículum oculto y, como tal, contribuye a configurar el pensamiento del infante. Así, la manera en que está construido el edificio escolar y se ordenan los espacios, el

aspecto y la decoración que tiene, el uso que se da a las zonas comunes, reflejan una forma de entender la educación (Instituto de la Mujer, 2001) y nos pueden indicar el grado de sexismo que puede haber. Por otro lado, hay que tener en cuenta si el propio centro está organizado y funciona de manera que no se den casos de discriminación, o que al menos reflejen formas desiguales de trato; es el caso, por ejemplo, de los Equipos Directivos, conformados en muchas ocasiones por hombres porque se tiene la idea de que suelen ser más resolutivos y menos dados a conflictos que las mujeres. Desde el centro es necesario que se haga un análisis del reparto de responsabilidades y se sigan criterios de paridad, siempre desde lo posible, con el fin de visibilizar el trabajo que, de la misma manera, pueden desempeñar las mujeres.

- **Las relaciones y reparto de roles entre la Comunidad Educativa.** En este punto podríamos incluir múltiples aspectos pues se incluye al equipo docente, a los alumnos y alumnas, y a las familias.

En cuanto al *equipo docente*, debería procurarse que hubiera una relación fluida entre miembros de diferente género. Un caso concreto es quién organiza según qué tipo de actividades, como puede ser un torneo de fútbol o concurso de lectura. Otra situación que podría darse sería las interacciones entre los hombres y entre las mujeres, debiendo procurar no tender a relacionarse siempre más con personas de su mismo sexo. Por otro lado, tenemos los casos de las actividades complementarias (Carnaval, Día de la Paz,...) en los que son los hombres los que se dedican en el centro a las labores relacionadas con el bricolaje, las nuevas tecnologías, y similares, mientras que las mujeres tienden a ayudar más en las tareas que tienen que ver con la cocina, confección de disfraces y otros. Sería fundamental que tanto unos como otras se dedicaran indistintamente a realizar las tareas, de manera que se rompieran los estereotipos existentes.

En lo que respecta al *alumnado*, y en la relación de los y las docentes con él, es muy importante que se dé un trato igualitario, lo que no pasa por realizar siempre las mismas tareas⁷ sino que debe dársele la misma importancia a lo que tradicionalmente han hecho cada uno, mostrando que el desarrollo de actividades no está ligado al sexo; y es que desde la década de los 70 se ha investigado la hipótesis de que desde la escuela se dedica más atención al sexo masculino que al femenino (Bonal, 1997), siendo uno de los trabajos más completos -que existen al respecto -según Bonal- el de Subirats y Brullet (1988), en el que se ilustra esta cuestión.

⁷ En el repaso histórico de la coeducación (p.8) veíamos cómo el currículum existente era eminentemente androcéntrico.

En cuanto a las *familias*, el centro educativo debe fomentar la participación de los progenitores⁸ o tutores y tutoras legales de la criatura en actividades libres de condicionamiento por sexo.

- **El uso del lenguaje.** Hay que tener en cuenta que “*el lenguaje verbal y escrito, patrimonio de los seres humanos, constituye uno de los medios de comunicación más importante en las relaciones sociales*” (Subirats, 1994:66). Vygotski (1993) citado por Vega (2012:82), sostiene que el lenguaje es “*unidad del lenguaje y unidad del pensamiento*” combinándose ambas funciones en un proceso complejo. Por tanto, nuestro discurso depende de nuestro ideario y de nuestra ideología, consciente e inconsciente, y que se han construido tanto de forma individual como de manera conjunta, tal y como veíamos según el enfoque *Doing Gender*; esta relación lenguaje-pensamiento explicaría por qué aunque no busquemos la discriminación intencionadamente nuestras palabras pueden llegar a constatar lo contrario. El trasfondo de todo ello radica, una vez más, en la presión que ha hecho la sociedad a lo largo de cientos de años, con una dominación de un sexo sobre otro. En este sentido, hay que destacar que la diferencia sexual no es creada por el lenguaje, sino que éste es un “*vertebrador de ideas*” (López Valero y Encabo Fernández, 1999: 185).

Cuando se habla de lenguaje sexista se suele pensar en las formas masculinas y femeninas del mismo. El genérico masculino está aceptado en el castellano por la Real Academia de la Lengua, y como tal muchas personas lo emplean con fines de “economizar” en el lenguaje y no resultar reiterativos. Sin embargo, bajo esta, aparentemente, inocente idea se encuentra el poder del patriarcado que ha producido y reproduce las pautas culturales que más le ha interesado, siendo ésta una de ellas. Existen múltiples formas de economizar el lenguaje, y no todas pasan por usar constantemente los sufijos “-o/os, -a/as”, sino que pueden emplearse palabras genéricas y que no aluden a ningún sexo.

En otro orden de cosas, aunque normalmente suele reducirse el uso del lenguaje al debate del masculino y del femenino, existen otros aspectos sobre los que hemos de fijarnos, y es el uso de estereotipos enmascarados en coloquialismos y formas de hablar, aspectos que trataremos en el siguiente apartado.

Una escuela que busca educar de manera no discriminatoria tiene especial cuidado en el uso del lenguaje, obviando formas de hablar que, si bien son respaldadas por organismos oficiales, no atienden de manera igualitaria a niños y a niñas. Ahora bien, es cuidadosa en el uso del lenguaje que se ve –o se oye- y en el que no, teniendo presente que el currículum oculto es una herramienta de

⁸ Hablamos de progenitores pero no en el sentido tradicional padre-madre del término, sino entendiendo la enorme variedad de familias que pueden darse.

enorme poder y que, por lo tanto, no deberá relegarse el buen uso a las situaciones de aula, sino que también deberá llevarse a la práctica en otras circunstancias, como son las reuniones de equipos docente, los documentos de centro, las comunicaciones a las familias, etc.

- **Uso de estereotipos.** La Real Academia de la Lengua lo define como la “*imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable*”. Cuando hablamos de estereotipos de género estamos hablando del papel que le ha sido otorgado a hombres y mujeres y que, por construcción social, les diferencia. Como decíamos, los estereotipos se transmiten a través del lenguaje, muchas formas de manera tan sutil que casi es imperceptible; así, sólo debemos fijarnos en los adjetivos que emplea el profesorado con respecto a los niños y a las niñas, siendo el lenguaje utilizado para referirse a estas últimas más adjetivado que cuando se refieren a los niños (Bonaf, 1997), por ejemplo con calificativos de responsabilidad y tranquilidad para ellas, y actividad y dinamismo para ellos. Esto puede extrapolarse a la infinidad de situaciones que se dan en que se juzgan a hombres y mujeres por el ideario social, aunque no esté fundamentado en un motivo concreto de la persona.

La escuela coeducativa huye de los estereotipos en sus múltiples formas y busca educar a sus estudiantes desde la igualdad, evitando comentarios que puedan suscitar motivo de diferenciación genérica.

- **Contenidos y materiales.** Por materiales curriculares⁹ se entiende “*aquellos medios que ayudan al profesorado a dar respuesta a los problemas concretos que se le plantean en las diferentes fases de los procesos de planificación, ejecución y evaluación*” (Zabala, 2007: 173). El más extendido de todos ellos es, sin lugar a dudas, el libro de texto, con un papel muy destacado en los centros educativos. Existen numerosos artículos (Urdiales, 1999; García Gracia, Troiano, Zalzávar y Subirats, 1993; López Ojeda, 2006; Ruiz Oliveras y Vallejo Martín, 1999; entre otros) que han dedicado sus páginas a analizar el contenido y la forma de los libros de texto en relación al sexismo, y que han concluido con la existencia de evidencias de discriminación entre hombres y mujeres. Normalmente, en los libros de texto, el lenguaje utilizado así como las ilustraciones y los contenidos tienden a mostrar la historia desde una perspectiva androcéntrica (Bonaf, 1997).

Una escuela coeducativa siempre debe fijarse en que los materiales con que trabaje no tengan elementos sexistas, y ahí es donde tienen sentido todos los programas que se editan desde las diferentes administraciones educativas, como

⁹ Incluimos aquí, siguiendo a Zabala (2007): propuestas para la elaboración de proyectos educativos; enseñanza de determinados contenidos; al alumnado con necesidades; etc.

es el caso de *Yo cuento, tú pintas, ella suma*; pero también es necesario que todo aquello con que trabaja el equipo docente –programaciones curriculares, unidades didácticas, concreciones curriculares, proyectos educativos, etc.- tenga esencia coeducativa.

La escuela coeducativa, por tanto, dista mucho de la mixta y, por supuesto, de la escuela segregada; diferencias que pueden apreciarse mejor en el siguiente cuadro que propone Bonal (1997:42):

TABLA 2: características de los distintos modelos de escuelas según el nivel de implicación en coeducación

	ROLES SEPARADOS	ESCUELA MIXTA	ESCUELA COEDUCATIVA
Valores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación para rol sexual. ▪ Asignación de géneros. ▪ Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público y privado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación igual para todo el mundo. ▪ Igualdad de oportunidades ▪ Desarrollo de capacidades personales. ▪ Educación para la producción. ▪ Principio de no co-acción. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela como la institución dirigida a la eliminación de estereotipos sexuales. ▪ Eliminación de la jerarquía de géneros.
Normas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Separación física del proceso de enseñanza-aprendizaje. ▪ Currículo y pedagogía diferentes. ▪ Reacciones instituciones explícitas ante transgresores de género. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualización proceso educativo. ▪ Igualdad de la asignación y distribución de recursos. ▪ No relevancia de géneros. ▪ Transgresión no pautada. ▪ Libertad de elección. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención a las necesidades de cada grupo. ▪ Atención a la diversidad cultural. ▪ Control de desigualdad pautado.
Legitimaciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creencia en la superioridad masculina. ▪ Roles sexuales diferenciados como necesidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociedad meritocrática. ▪ Escuela como instrumento neutral. ▪ Igualdad individual, no grupal. ▪ Homogeneidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela reproductora de desigualdades sociales y culturales. ▪ Escuela como institución de uniformización cultural.

2.7. Conclusiones

La distinción entre sexo y género se vuelve necesaria para poder dar respuestas a las necesidades sociales en torno a la igualdad. El sexo hace referencia a las características biológicas que, de forma innata, diferencian a hombres y mujeres, desde el momento en que son engendrados, mientras que el género es una construcción social supeditada a las relaciones de poder que se establecen dentro de la sociedad por el peso que tienen todos los antecedentes sociales acaecidos desde tiempos inmemoriales. Es por tanto, una cuestión subjetiva, y que se presenta como piedra angular de la aparición de estereotipos y consiguientes discriminación. Como tal, no es estática y su concepción va variando en función de unos intereses determinados por el contexto.

La escuela, como parte de la sociedad que es, no puede estar completamente aislada de los influjos que le llegan, sobre todo teniendo en cuenta que las personas que la conforman –familias, alumnado, profesorado y otros miembros de la comunidad educativa- se relacionan entre sí con un trasfondo ideológico de género que, si bien no siempre es consciente, afecta a la forma de comportarse.

En los últimos años el protagonismo de la escuela en la educación de los niños y de las niñas ha ido aumentando, sobre todo a raíz de los cambios surgidos en el mercado laboral y que han implicado una menor disposición horaria de las familias al cuidado de sus hijos e hijas. Además, desde hace relativamente poco –apenas cuarenta años, desde la década de los 70- el sistema ha tenido que reinventarse para poder adaptarse a los avances sociales que han ido produciéndose, como es el caso de la educación no segregada. En este contexto, la escuela se enfrenta a retos muy importantes que no puede dejar pasar por alto y que implican una profunda reflexión sobre las prácticas llevadas a cabo para valora el alcance de la respuesta que se está ofreciendo a las demandas sociales.

Uno de los pilares en que se sustenta la educación es el profesorado, pues son los y las que a diario dan todo lo que tienen a su alcance para poder proporcionar las mayores oportunidades a sus alumnos y alumnas. Una de las creencias que más está a la orden del día es que los y las docentes poco pueden hacer si las familias no refuerzan las medidas llevadas a cabo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que todo gran cambio siempre empieza por la motivación de unos pocos y pocas que, con el tiempo, acaban siendo muchos y muchas. Es por ello que no debemos obviar el papel que tiene el profesorado en todo el proceso de lucha por la igualdad.

Los diferentes estudios que se han planteado han dejado patente una gran implicación en los maestros y las maestras por todos aquellos problemas explícitos a los que hay que dar solución –por poner algunos ejemplos: fracaso escolar, absentismo, discriminaciones sociales,...- pero desconocen hasta qué punto su forma de actuar puede condicionar la configuración de la identidad de género de niños y niñas, y que serán futuros ciudadanos y ciudadanas. Así, se afirma que el profesorado con este desconocimiento puede llegar a ser más sexista que con las propias acciones conscientes. Esta omisión hace referencia, precisamente, al conjunto de acciones inconscientes que se enmascaran dentro de lo que conocemos como currículum oculto.

Los cambios en estos modelos educativos hacia tendencias coeducativas no son sencillos pero pasan por hacer un esfuerzo compartido del profesorado en su conjunto – como organización que aprende- para poder reflexionar sobre lo implícito externalizando los problemas que hasta el momento se mostraban de forma más sutil. Esta reflexión ha de ser profunda puesto que sin la legitimización de la necesidad de cambio, los resultados no van a ser los esperados y, nuevamente, nos quedaremos en intervenciones superficiales que buscan maquillar el problema pero no resolverlo verdaderamente.

Existen muchos recursos a disposición del profesorado, es el caso de los programas de coeducación que desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte se han puesto en marcha, pero éstos, sin el proceso que acabamos de comentar, acaban sustentándose sobre la nada, y al final no dejan de ser aguas de borraja.

Sin la combinación de estos aspectos comentados, la escuela tal y como la conocemos, no podrá llegar a ser coeducativa, sino que será un sucedáneo que esconderá lo que es realmente, una escuela mixta, es decir, un lugar donde conviven niños y niñas pero en donde no hay conciencia por la igualdad de oportunidades y por respeto a las diferencias. La coeducación implica un proceso más complejo, en el que niños y niñas tienen que ser igualmente valorados, con las mismas oportunidades, y respetando las decisiones personales. Y en esto último radica la importancia de deconstruir los géneros como formas reforzadores de los sexos.

Nadie niega que es un proceso complejo, pero la escuela no puede rendirse y debe conseguir mantener la esencia de la palabra educación en su más vivo estado, y es que la coeducación no deja de ser un sinónimo del sentir de éste término, pues se preocupa de la igualdad en su forma máxima, la de las personas.

3. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIAL E INSTITUCIONAL DEL PROGRAMA PROGRAMA YO CUENTO, TÚ PINTAS, ELLA SUMA

3.1. Marco normativo del programa

La lucha contra discriminación de género y el androcentrismo cultural son dos actuaciones prioritarias en nuestra sociedad, ya que no puede tener cabida dentro de un modelo de bienestar social.

Las estrategias que se diseñan no deben ir dirigidas exclusivamente a la erradicación del problema una vez ha aparecido –pensemos en la violencia de género- sino que se debe incidir también en la sensibilización y concienciación sobre la necesidad de cambio.

Las instituciones son referentes para la sociedad en cuanto que marcan prioridades. Es imprescindible que desde los gobiernos se haga visible la necesidad de coeducar como forma de prevenir la violencia de género.

El marco legislativo es un referente a analizar, pues demuestran hasta qué punto existe intención real de cambio de una sociedad patriarcal¹⁰ a una igualitaria sin discriminación de género.

El patriarcado se transmite a través de todas las instituciones sociales (García et al. 2011) y por eso, el cambio de modelo social no es responsabilidad de una sola Administración ni de una sola ley, sino que ha de ser un esfuerzo compartido que impregne cada acción que se diseñe y ejecute, con una presencia legitimada.

Dado que las políticas públicas en materia de género son más necesarias que nunca (Calatrava González, 2013), resulta conveniente fijarnos en cuál es el marco normativo en que se sustenta el programa, incluyendo el ámbito nacional y autonómico.

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

Las medidas que hacen referencia al ámbito educativo vienen recogidas en su Título I, Capítulo I. Estas medidas hacen referencia a la “transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad de hombres y mujeres”. De este modo, entre los fines del sistema educativo español está la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres. En lo que respecta a los principios o fundamentos que sustentan la ley, habría que destacar la eliminación de obstáculos que dificulten este ejercicio de igualdad.

Con esta idea, debe promoverse una educación de tipo integral que ayude a los niños y niñas en la construcción libre de su propia identidad, todo ello con una visión crítica.

En lo que respecta a la etapa de Educación Primaria, se hace especial hincapié en la importancia que tiene el enseñar pautas para resolver conflictos de manera pacífica, siempre desde el respeto de la igualdad de sexos y de las diferencias individuales de cada persona, independientemente de la identidad.

3.1.2. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Si nos fijamos en los principios rectores de la ley, hacen referencia a la necesidad de fomentar una igualdad real entre hombres y mujeres. En los fines se vuelve a incidir en el respeto de los derechos y libertades y se manifiesta que la igualdad debe referirse, así mismo, a los derechos y oportunidades entre ambos sexos.

¹⁰ El patriarcado se define como un “orden social que establece el sexo como marca para asignar a cada persona actividades, funciones, relaciones y poderes específicos, sustentando una socialización diferencial de chicos y chicas y, por tanto, la reproducción de prácticas poco favorables a la igualdad” (García-Pérez et al. 2011: 386). Una sociedad patriarcal implica una diferenciación clara de lo que es propio a hombres y a mujeres.

Análogamente, destaca entre los objetivos planteados el desarrollo de “sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas”. El énfasis en la capacidad afectiva es muy importante desde el punto de vista de la identidad personal, pues desde hace siglos han existido múltiples estereotipos en relación a los hombres, y que deben romperse si se quiere una igualdad efectiva.

Los centros educativos tienen competencia, a través del Consejo Escolar, para impulsar medidas que fomenten todo lo comentado en párrafos anteriores. Esto es muy significativo pues se pone el énfasis en la relevancia que tiene el que los centros se involucren en la consecución de la igualdad en estos ámbitos.

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

Esta ley establece la integración del principio de igualdad en la política educativa haciendo referencia a la revisión de currículos, eliminación de obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, formación del profesorado – tanto inicial como permanente- al respecto, medidas paritarias entre hombres y mujeres los órganos de control y gobierno de los centros docentes, cooperación entre administraciones educativas para impulsar programas y proyectos entre la comunidad educativa referentes a la coeducación y, por último, el establecimiento de medidas que permitan el reconocimiento y valoración del papel de las mujeres en la Historia.

No cabe duda de que esta Ley fue el impulso necesario para la creación de programas educativos basados en principios de coeducación, como son *Ni ogros ni princesas* y *Yo cuento, tú pintas, ella suma*.

3.1.4. Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias

Uno de los avances que se producen con este decreto es que aparecen contenidos explícitos que buscan trabajar todo lo que hemos ido planteando con el análisis de las leyes anteriores y que son necesarios para poder alcanzar una igualdad real entre hombres y mujeres.

La inclusión de este tipo de contenidos es fundamental de cara a legitimar la importancia de trabajar desde una perspectiva coeducativa, para que ésta no quede al final como un recetario de buenas intenciones sino que se lleven a la práctica con efectividad.

La metodología tiene un papel muy importante dentro de la escuela coeducativa porque es la que marca cómo transmitir los valores y cómo trabajar los contenidos no sexistas. En este sentido el trabajo transversal es imprescindible.

3.1.5. Ley del Principado de Asturias 2/2011, de 11 de marzo, para la igualdad de mujeres y hombres y la erradicación de la violencia de género

Esta es sin duda una de las leyes que más ha permitido avanzar por la igualdad en nuestra comunidad.

Con su aprobación se establecieron instrumentos que hicieran posible el principio de igualdad en todas las políticas públicas que se establezcan creando para ello las Unidades de Igualdad en las Consejerías. En concreto, en la Consejería de Educación, esta unidad se materializa en la presencia de una persona dedicada única y exclusivamente a la misma. Esto diferencia a nuestra comunidad de otras en las que la persona que desempeña esta tarea se dedica, al mismo tiempo, a otras cuestiones de la Consejería, desvirtuando el sentido de la Unidad de Igualdad.

Por otro lado, se plantea la obligación de incorporar informes de impacto de género en las iniciativas legislativas, lo cual es lógico si se tiene en cuenta que son el principal referente para los ciudadanos y ciudadanas, por lo que han de actuar de manera modélica. Por añadidura, esto se extiende a las políticas de empleo, trabajo, educación, salud, bienestar social, cultura, deporte, sociedad de la información, desarrollo rural, prevención de riesgos laborales, cooperación al desarrollo, fuerzas y cuerpos de seguridad, e imagen y medios de comunicación. Muchos de estos ámbitos están fuertemente estereotipados hasta el punto que son terrenos asociados, generalmente, a uno u otro sexo.

Todos estos avances van a permitir lo que hemos ya reiterado en numerosas ocasiones en páginas anteriores y es la legitimación de la importancia que debe tener la lucha por la igualdad de mujeres y hombres como principio esencial para poder erradicar discriminaciones y situaciones que se dan habitualmente.

Por consiguiente, esta ley es un impulso para que desde el sistema educativo se siga poniendo énfasis en las actuaciones planteadas, y se continúe poniendo empeño en alcanzar una igualdad que en absoluto es utópica.

3.1.6. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

En esta ley se contempla que el sexo puede ser causa de discriminación para la admisión del alumnado en los centros públicos, dando la posibilidad de sostener con fondos públicos a centros que tengan un carácter segregativo por sexo.

Por otro lado, no contempla medidas concretas que permitan avanzar en la igualdad de sexos, ni tampoco lo hace en lo referente a la educación en valores, que queda olvidada, o al menos supeditada a aquéllos propios de determinadas instituciones, como la religiosa.

Análogamente, tampoco se incorporan asignaturas en las que se puedan trabajar aspectos básicos de la vida cotidiana que permitan la autonomía personal, y desde la que se trabaje la importancia de acabar con estereotipos sexistas.

Además, se echa en falta en esta nueva ley alguna mención especial a la necesidad de formar al profesorado desde una perspectiva de coeducación.

Esta ley, por tanto, puede hacer más daño por todo lo que omite que por aquello que destaca, siendo el tema de la coeducación un gran perdedor; y lo es en un contexto social en el que era más necesario que nunca por los grandes avances que se habían conseguido en los últimos cuarenta años y que, con una buena ley, seguro podría ir a mejor.

3.2. Origen del programa

Asturias ha sido, y es, una de las Comunidades Autónomas que más se ha implicado con el tema de la coeducación. Esto no habría sido posible sin la creación, en 1999, del Instituto Asturiano de la Mujer, una institución que ha contribuido enormemente al desarrollo de intervenciones situadas en la línea de la erradicación de la violencia de género.

Dentro de las múltiples políticas que se han desarrollado en los últimos quince años, nace en el curso escolar 2008-2009 un programa de coeducación, salud y educación afectivo-sexual que llevaría por título *Ni Ogros ni Princesas* y que se desarrolla en la Etapa de Educación Secundaria. Desde su creación su éxito ha ido en aumento, constatándose en las distintas evaluaciones que se han hecho del mismo (García Vázquez, 2009, 2010, 2011, y 2012).

Con estos antecedentes, el Instituto Asturiano de la Mujer, junto con la Consejería de Educación y Ciencia, y la Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias, deciden ofrecer una respuesta a las necesidades detectadas en los centros de Educación Primaria en lo que respecta a la coeducación. Esta colaboración supondría un antes y un después – y así nos lo corroboran desde las propias instituciones- en las políticas de igualdad ya que, dada la complejidad que entraña, se decidió unir esfuerzos en un mismo rumbo de intervención.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, así como las diferentes disposiciones que la desarrollan, tanto a nivel nacional como autonómico, especifican la necesidad de esta integración, pero no se concretan en unas estrategias concretas que puedan ser asumidas por el profesorado para su incorporación a la práctica diaria-

De este modo, las tres Instituciones ya citadas, junto con los CPR y la Fundación Mujeres, crearon un grupo de trabajo desde el cual iban a realizar un diagnóstico de la situación de la coeducación en Educación Primaria, para poder plantear a posterior una intervención que se ajustase a esa realidad.

3.3. Descripción del Programa

Desde su origen, ha estado dirigido a toda la Comunidad Educativa. Aunque inicialmente se hubiera fijado la atención en el profesorado como agente educativo, las familias y el alumnado tienen un papel decisivo, y por tanto, han sido contempladas en el diseño.

Se decide crear un material que pueda tener una frescura no encontrada hasta el momento en otros materiales pedagógicos. Se busca que sea un material sencillo de utilizar y que favorezcan una metodología muy activa entre los colectivos citados (Blanco Orviz et. al., 2011). Esto es, que tienda a la participación y a la reflexión tanto de unos y unas, como de otros y otras.

Desde los referentes legislativos, se insiste en la necesidad de que la coeducación sea un tema transversal sin perder ni un ápice de su esencia¹¹. Por ello, se debe desterrar la idea de trabajar exclusivamente desde las áreas de tutoría o de Educación para la Ciudadanía, para abarcar un abanico más amplio de ámbitos, que, en definitiva, no dejan de ser una representación de aquello con lo que se encontrarán en un futuro, pero en pequeña escala. Concretamente, las áreas curriculares con las que se trabajará serán Conocimiento del Medio, Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas.

El material se estructura, entonces, en torno a estas cinco áreas, repitiendo siempre una misma estructura:

- Qué nos dice el currículo.
- Algunas orientaciones para las actividades.
- Enlaces de ampliación.

Las actividades aparecen organizadas en función del nivel de dificultad con la intención de adaptarlos a las distintas edades del alumnado, dado su desarrollo personal, intelectual y social, relacionado muy directamente con la experiencia del niño o de la niña con la perspectiva de género.

El material resulta interesante porque, además de lo ya mencionado, incluye en cada ficha de trabajo referencias a distintos elementos curriculares que pueden ayudar al profesorado en las intervenciones. Éstos son objetivos, pistas metodológicas para su trabajo en el aula, materiales y recursos necesarios para la realización de la ficha, algunas ideas para poder introducir el contenido en el aula, así como fuentes de información y ampliación en la web respecto al tema tratado.

¹¹ En este respecto, desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte se defiende que la coeducación es la máxima expresión de la educación, pues recoge a la perfección el sentimiento de una defensa por la igualdad de oportunidades.

3.4. Evaluaciones del programa

Con la finalidad de comprender mejor la situación del profesorado respecto al programa del que estamos hablando conviene revisar las evaluaciones que se han llevado a cabo desde el Área de Promoción de la Salud y Participación del Principado de Asturias durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013 (García Vázquez, 2012 y García Vázquez, 2013).

En estos dos años el profesorado participante en el programa ha coincidido en destacar lo complicado que resulta, en ocasiones, poder desarrollar con éxito las actividades que plantean, especialmente para la figura de coordinación del programa en los centros. Esto se debe, entre otras cosas, a la carga lectiva que tienen los maestros y maestras así como a la inexistencia de liberaciones horarias para realizar estas tareas de coordinación.

Por otro lado, se destaca la importancia de plantear grupos de trabajo coordinados por los Centros de Profesorado y Recursos (CPR) de manera que la formación llegue más directamente a los colegios.

Tanto en los cursos 2011-2012 y 2012-2013 como en el presente curso escolar - 2013-2014-, los periodos formativos han estado concentrados en el segundo y tercer trimestre del curso lo que, sin duda, entorpece a corto plazo el buen desarrollo del Programa. Hay que tener en cuenta que cuando los centros se inscriben en el mismo es en septiembre, y si han de pasar al menos 3 meses para poder recibir formación se está desperdiciando un tiempo muy valioso y del que depende, en cierto modo, que el profesorado pueda desarrollar con éxito las actividades que plantea.

Por otro lado, y en relación con lo anterior, esta oferta de formación no acaba de ser lo suficientemente atractiva como para llegar a todo el profesorado. Si nos remontamos a los datos de las evaluaciones así como a la propia experiencia personal podremos constatar que ésta no es tan idónea como debería. Durante este curso, han sido ya dos los CPR que han tenido que cancelar los cursos que ofertaban debido a que en ninguno se llegaba al mínimo de personas necesario. Estos datos podrían servirnos para poder plantear otra investigación en el futuro.

No obstante, existen muchos aspectos a destacar de manera positiva como es el que el profesorado valore positivamente los cambios que poco a poco han ido produciéndose en las relaciones en los centros. Sin embargo, debería haber estudios que se centrasen en corroborar que estas afirmaciones del profesorado son reales.

Estos dos informes de evaluación son interesantes en tanto que permiten mejorar aspectos del programa, pero su importancia se desvanece cuando se usa como argumento la opinión de los equipos docentes, no porque ésta sea irrelevante, sino porque puede entrar en juego la deseabilidad social.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1. Planteamiento de la investigación

5.1.1. Problema de investigación

Este trabajo pretende detectar los posicionamientos del profesorado respecto al programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, así como descubrir actitudes favorables y desfavorables tanto hacia la coeducación como hacia este programa. De este modo, se enuncia el problema de investigación del siguiente modo: La actitud del profesorado ¿es más importante que la adscripción de los centros al programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, para lograr una escuela verdaderamente coeducativa?

5.1.2. Objeto de investigación

El pensamiento del profesorado respecto a la coeducación y el uso y aprovechamiento del programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*.

5.1.3. Objetivos de la investigación

1. Explorar las actitudes del profesorado de Educación Primaria en cuatro centros educativos con diferente vinculación con el programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, hacia la construcción de una cultura de género basada en la igualdad.
2. Identificar la relación existente entre la actitud del profesorado y la adscripción de centros educativos al programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*.

5.1.4. Variables de investigación

Siguiendo a Martínez González (2007:43) “*las variables son los aspectos concretos de estudio que interesa investigar, que pueden manifestarse de modos diferentes*”. En nuestro estudio hemos diferenciado entre variables independientes y variables dependientes, definidas por Latorre, Del Rincón, y Arnal (2005:76) de la siguiente manera:

Las variables independientes son “*la característica que el investigador observa o manipula deliberadamente para conocer su relación con la variable dependiente*” y añaden que es “*la situación que antecede a un efecto*”.

Por su parte, las variables dependientes son “*la característica que aparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente*”

En base a esta clasificación hemos planteado como variables dependientes el sexo, la edad, la etapa, el ciclo y la formación del profesorado. Como variables independientes hemos planteado la concepción de la educación, la concienciación sobre la coeducación, la utilización del programa en el centro, la valoración del programa por parte del profesorado y la actitud no sexista.

TABLA 3: VARIABLES INDEPENDIENTES

SEXO	Hombre		Mujer		
EDAD	20-30	31-40	41-50	51-60	Más de 60
ETAPA	Educación Infantil		Educación Primaria		
CICLO	Primer ciclo		Segundo ciclo	Tercer ciclo	
FORMACIÓN COEDUCACIÓN	Recibida		No recibida		

TABLA 4: VARIABLES DEPENDIENTES

VARIABLES	INDICADORES
Concepción de la coeducación	Diferenciación escuela mixta y escuela coeducativa
Concienciación sobre la coeducación	Legitimación de la necesidad de coeducar
	Visión de la coeducación como aspecto transversal
Utilización del programa en el centro	Inscripción en el programa <i>Yo cuento, tú pintas, ella suma</i>
Valoración del programa por el profesorado	Reconocimiento de la ayuda que supone a la comunidad educativa el material <i>Yo cuento, tú pintas, ella suma</i>
Actitud no sexista	Diseño de actividades coeducativas
	Trabajo transversal de la coeducación
	Utilización del criterio de paridad
	Empleo de lenguaje no sexista
	Reconocimiento de la importancia que tiene el currículum oculto en coeducación
Afirmación de expresiones discriminativas	

5.2. Fases de la investigación

- *Primera fase. Búsqueda de información a través de la revisión bibliográfica y primeras entrevistas.*

En el centro educativo de partida vimos que, entre los muchos materiales con que estaba dotada la sala de profesorado, se encontraba el programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*. Se preguntó a la Dirección del centro por la utilización del

mismo y únicamente se nos indicó que estaban inscritos en el programa, pero no nos aportaron más datos.

El siguiente paso fue ponerse en contacto con el Instituto Asturiano de la Mujer, que nos derivó a la Unidad de Igualdad de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias. Mantuvimos un primer contacto con la persona responsable de la Unidad a quien hicimos una entrevista de tipo informal en función de las dudas que teníamos respecto al programa y a su implantación en los centros educativos.

Desde ese primer momento tuvimos claro que nos íbamos a centrar en la implicación del profesorado en la coeducación, y para ello debíamos recurrir a la revisión bibliográfica.

- *Segunda fase. Formulación del problema, objetivos e hipótesis de investigación.*
De la consulta de la literatura especializada en coeducación extrajimos diferentes conclusiones, todas ellas en la línea de que la actitud del profesorado era importante de cara al desarrollo de escuelas coeducativas. Así, decidimos centrar nuestra investigación en descubrir si existía relación entre esa actitud y la implantación del programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma* en las aulas. Esto es, si el programa, por sí mismo, podía ser eficaz, o si la misma adscripción al mismo dependía de la actitud del profesorado hacia la coeducación, y, por tanto, la adscripción al programa podía ser más una consecuencia de esta actitud que causa de beneficios en cuanto a la construcción de una escuela más coeducativa.
- *Tercera fase. Selección de las técnicas e instrumentos de recogida de información.*
Para obtener esta información, decidimos utilizar la técnica de encuesta combinando cuestionarios cerrados (al profesorado) y entrevistas (a informantes clave expertas y a directoras/es de centros). Los instrumentos se elaboraron teniendo en cuenta las conclusiones de la revisión bibliográfica, especialmente investigaciones previas que se habían realizado en relación a la actitud del profesorado en coeducación.
- *Cuarta fase. Selección de los centros educativos.*
Buscamos cuatro centros educativos con unas características concretas que permitieran la comparación entre las actitudes del profesorado en centros con diferentes niveles de vinculación al programa, incluyendo un centro que no lo hubiera realizado nunca, un centro que estuviera comenzando su implantación, un centro que lo hubiera realizado y abandonado y un centro con trayectoria larga en el desarrollo del programa. Consultamos con la Unidad de Igualdad de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias, con el fin de obtener información sobre los centros que estaban participando en el

programa en este curso académico, dado que de los cursos anteriores ya teníamos datos extraídos de Internet.

Antes de seleccionar los cuatro colegios definitivos, contactamos con diferentes centros educativos que estaban participando o habían participado en el programa, en los que obtuvimos por parte de los Equipos Directivos respuestas negativas a colaborar con la investigación, debido a que no sabían con seguridad sí estaban inscritos o habían estado alguna vez en el programa.

- *Quinta fase. Recogida de información*

Participamos en las actividades formativas que estaban organizando los CPR de Asturias en relación a la coeducación a fin de obtener un punto de vista que pudiera complementar la información extraída de la consulta bibliográfica.

El primer curso al que nos inscribimos fue el del programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, que organizaba el CPR de las Cuencas Mineras, y que finalmente no se llevó a cabo por no llegar al mínimo de inscripciones necesarias. Por ello, decidimos intentarlo con la edición del CPR de Gijón, obteniendo el mismo resultado.

A continuación, decidimos inscribirnos en el Curso Básico de Coeducación organizado por el CPR de Avilés-Occidente y que contaría con la presencia, entre otras personas, de Marián Moreno, una de nuestras informantes clave para la investigación. La duración del curso fue de 60 horas y en él se pudo ir contrastando toda la información que habíamos obtenido de la bibliografía, viendo que la fundamentación teórica era la misma.

Por otro lado, participamos en las *II Jornadas de coeducación para la igualdad: espacios para coeducar*, celebradas en Pola de Laviana. Allí tuvimos la oportunidad de conocer a Marina Subirats.

Aplicamos las técnicas de recogida de información en los centros educativos¹².

- *Sexta fase. Análisis de datos y elaboración del informe.*

Recurrimos al programa de análisis cuantitativo SPSS para los cuestionarios, y analizamos las entrevistas mediante la elaboración de categorías de análisis a fin de complementar la información obtenida en los cuestionarios.

¹² En la página 46 se explica más detalladamente el proceso.

5.3. Técnicas de recogida de información

Con el fin de poder dar respuesta al problema de investigación que hemos planteado hemos decidido combinar las metodologías cuantitativa y cualitativa. Para ello, se trabajó con cuestionarios y entrevistas.

Las técnicas de encuesta “*incluyen los estudios que utilizan como instrumento de recogida de datos el cuestionario y los que se llevan a cabo mediante entrevistas*” (Bisquerra, 2004:233) y permiten recabar información personal que puede ser de gran importancia. Es por ello, precisamente, por lo que puede darse el caso que las personas entrevistadas “*tiendan a contestar sobre determinados temas más con respuestas que son socialmente aceptadas- lo que se denomina deseabilidad social-, que con respuestas que realmente reflejan el verdadero comportamiento del sujeto o su situación personal*” (Martínez, 2007:59). Por eso, se vuelve necesario preparar adecuadamente las técnicas y pedir la máxima sinceridad posible a las personas que entrevistamos.

5.3.1. Técnica de encuesta I: entrevista

Una entrevista es una “*técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando*” (Cohen y Manion, 1990: 336). Esta definición va en consonancia con los objetivos planteados en esta investigación, y que buscan precisamente recabar información sobre estas cuestiones en relación a la coeducación y un Programa coeducativo.

Bisquerra (1989:105) diferencia entre *entrevista formal, entrevista menos formal, entrevista informal, entrevista no directiva y entrevista focalizada*:

- *Entrevista formal*: se sigue un guion previo y cerrado, sin lugar a modificaciones.
- *Entrevista menos formal*: durante la entrevista las preguntas pueden ir modificándose la secuencia de las preguntas e ir matizándolas.
- *Entrevista informal*: no hay un guion previo más que el esquema que el entrevistador o entrevistadora tiene en mente.
- *Entrevista no directiva*: en donde el papel que adquiere el entrevistador o entrevistadora es el de subordinado o subordinada.
- *Entrevista focalizada*: es una entrevista no directiva pero en el que hay un determinado control.

Esta clasificación es la que se ha tenido en cuenta a la hora de elaborar las entrevistas para la recogida de información. Al mismo tiempo, se han seguido

recomendaciones que Ruiz Olabuénaga (1999) plantea y que pueden sintetizarse en lo siguiente:

- No confundir la entrevista con un interrogatorio policial, para lo cual siempre se deberá crear un clima de confianza y familiaridad que facilite la capacidad de respuesta.
- La entrevista debe permitir retroceder a puntos anteriores para realizar matizaciones, por lo que no debe tener un carácter fijo.
- No debemos confundir, tampoco, conversación con diálogo distendido. Hay que fijar bien cómo va a ser el intercambio de la información para no desvirtuar el sentido de la entrevista.
- El entrevistador o la entrevistadora debe cuidar porque la participación del entrevistado o de la entrevistada no decaiga. Para ello, deberá transmitirle interés por aquello que le está contando. De este modo conseguimos que su motivación se mantenga siempre en el punto deseado.
- Entrevistador o entrevistadora y entrevistado o entrevistada, deben tener una relación cordial pero neutral. La manifestación de la opinión personal por parte de la persona que hace la entrevista puede tergiversar el transcurso de la entrevista.

Por otro lado, Cohen y Manion (1990:339-340) señalan tareas que han de tenerse en cuenta en el momento de preparación de la entrevista:

- *Determinar los objetivos:*
 1. Recabar información que permita delimitar el problema de investigación.
 2. Conocer la opinión de personas expertas acerca de la posible relación existente entre la actitud del profesorado y la implantación y desarrollo del programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*.
 3. Determinar los motivos por los que los centros educativos analizados han decidido inscribirse, o no, en el programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*.
 4. Recabar información acerca de las actividades de coeducación que están llevando a cabo los centros educativos.
 5. Obtener información acerca de qué aporta el programa y de qué dificultades hay para su puesta en marcha.
- *Identificar a las personas que van a ser entrevistadas.* Hemos decidido entrevistar a las personas encargadas de la coordinación del programa en el centro (o que hayan estado encargadas de la misma en el caso del centro que ya no participa), a la dirección del centro en el caso del centro educativo que no ha participado nunca, y a una informante clave.
- *Formular las preguntas y secuenciarlas.*
- *Localizar y preparar el lugar donde va a realizarse la entrevista.*

5.3.2. Técnica de encuesta II: cuestionario

Casas et al. (2003:528) definen el cuestionario como un “*documento que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta*”.

La elaboración del cuestionario se ha hecho siguiendo las fases que propone Martínez (2007:60):

1. *Decidir la información a buscar en función del tema y variables de investigación, y de las características de los sujetos y contexto de la investigación.* La revisión bibliográfica nos ha permitido delimitar qué aspectos eran los que nos interesaba estudiar en relación a la actitud del profesorado y eso nos hizo centrarnos en el enfoque *Doing Gender* (West y Zimmerman, 1987) como punto de partida, y en las dimensiones de análisis que, a partir de esta teoría, Crawford (2006) planteó –sociocultural, relacional y personal- y que García et. al (2011) desarrollaron en forma de cuestionario para analizar la actitud del profesorado respecto al I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.
2. *Decidir el tipo de cuestionario a utilizar: con preguntas cerradas, abiertas o una combinación de ambas.* Decidimos plantear treinta preguntas¹³ cerradas con opciones de respuesta basadas en una **escala Likert**, que están “*formadas por un conjunto de preguntas referentes a actitudes, cada una de ellas de igual valor*” (Bisquerra, 1989:110). Hemos establecido cinco rangos dentro de una escala descriptiva: 1. nada de acuerdo, 2. poco de acuerdo, 3. ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. bastante de acuerdo, 5. totalmente de acuerdo.
3. *Redactar un primer borrador de preguntas y respuestas.* Se planteó una batería amplia de preguntas tal y como recomiendan personas expertas (Cohen y Manion, 1990; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994; Bisquerra, 1989; Bisquerra, 2004) y de todas ellas se eligieron las 30 que más se ajustaban a la información que se buscaba recoger.
4. *Revisar el borrador y, en su caso, reformular las preguntas, las respuestas y la estructura del cuestionario.* El cuestionario se pasó a un grupo de personas expertas que manifestaron sus impresiones y opiniones acerca del cuestionario, siendo estas indicaciones clave para reformular las preguntas.
5. *Aplicar el cuestionario en una muestra piloto para comprobar su calidad.* Dado que este estudio de investigación tiene una pretensión indagatoria y se ha

¹³ Se han planteado 30 preguntas al igual que en la investigación de Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011).

acotado a cuatro los centros con los que trabajar, se ha decidido no aplicarlo a una muestra piloto.

6. *Reformar el cuestionario previo y redactar el definitivo, especificando los procedimientos para su utilización.* Se han planteado 30 preguntas que hacen relación a las tres dimensiones planteadas por Crawford (2006): El género como un sistema de organización social que otorga mayor poder y status a los hombres (ítems del cuestionario: 1-10); el género como un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre (ítems del cuestionario: 11-20); el género como un aspecto de la identidad y de las actitudes personales (ítems del cuestionario: 21-30). Además de estas cuestiones, incluimos aspectos con fines estadísticos relativos a:

- Sexo.
- Edad. Incluimos cinco franjas de edad: entre 20 y 30 años, entre 31 y 40 años, entre 41 y 50 años, entre 51 y 60 años, y más de 60 años. Decidimos plantear rangos de edad porque era una manera de dar mayor confianza a la persona que cumplimenta el cuestionario de cara a mantener el anonimato.
- Etapa educativa. Diferenciamos entre Educación Infantil y Educación Primaria porque podía darse el caso de docentes que trabajaran tanto en una como en otra, como puede ser el caso de los profesionales de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje. Además, buscábamos que el Equipo Directivo, como líder¹⁴, también participara cubriendo el cuestionario, y muchas veces las personas que lo conforman pertenecen a la etapa de Educación Infantil. No obstante, el profesorado al que se le solicitaría participación sería, salvo las excepciones comentadas, el de la etapa de Educación Primaria.
- Ciclo.
- Formación. Nos interesaba conocer si había recibido algún tipo de formación específica en coeducación como puedan ser cursos, talleres, lecturas de interés, charlas u otros. Este tipo de información es importante de cara a contrastar el alcance de la misma, dadas las respuestas al cuestionario.

¹⁴ Tomamos la definición de Bolívar (2010) de líder como una persona o grupo de personas que ejercen influencia sobre el resto de personas, pero no de manera autoritaria, sino ofreciendo una ayuda en una relación horizontal.

6. SELECCIÓN Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN

6.2. Selección de los centros educativos

La revisión del listado de centros inscritos en el Programa en las tres últimas ediciones ha permitido establecer cómo ha sido la participación en cada año. Con estos datos hemos planteado cuatro perfiles de centros docentes:

- *Centro que ha participado en las tres ediciones* (centro A). Nos interesa para analizar el punto de vista que tienen los y las docentes de un centro que se ha implicado año tras año en el Programa. Los resultados pueden ser significativos tanto si son positivos como si muestran una realidad contraria a la planteada en la hipótesis.

Este centro educativo del occidente asturiano es de línea uno, y se encuentra situado en una zona costera con una población de unos cuatro mil habitantes, por lo que puede ser considerada también como rural.

En el año 2010 se configura un nuevo Equipo Directivo que apuesta por la coeducación como forma principal de tratar la discriminación entre las personas y se decide actuar en consecuencia.

De este modo, se decide participar en el programa en la primera edición, dándose continuidad en los tres cursos siguientes.

A pesar de estar constituido el claustro por mujeres en su gran mayoría, los maestros también se implican en las actividades de coeducación, de tal manera que con el material trabaja la totalidad del profesorado.

- *Centro que ha participado una vez en el programa y no ha continuado* (centro B). En este caso pueden ser varias las situaciones que hayan desencadenado el abandono. Bien puede darse el caso de que el nivel de concienciación sea bajo; bien podría ser que fuera alto y hubieran decidido seguir trabajando el material por su cuenta; o bien que sea bajo pero aun así, decidan hacer alguna actividad sin necesidad de estar inscritos.

Se trata de un centro de línea tres, situado en el centro de Gijón, en una zona urbana donde predomina el pequeño comercio. En el curso 2011-2012 decidió participar como centro piloto en el programa. La coordinadora del mismo fue, precisamente, una de sus autoras, Rosa María Calvo Cuesta.

Durante el citado curso escolar se llevaron a cabo periodos de trabajo en los que se realizaron las fichas que proponía el material, así como otras actividades coordinadas por Rosa.

En ese momento, la plantilla del centro educativo estaba formada por maestros y maestras que al finalizar el curso escolar se jubilarían, así como por docentes interinos que dejarían el colegio en junio. Esto supone un aspecto a considerar, ya que los logros que se pudieran obtener con el profesorado durante ese curso desaparecerían cuando llegara a su fin.

- *Centro que no ha participado en ninguna edición (centro C).* Los motivos que pueden llevar a un centro educativo a no participar en un programa son diversos, de forma que puede darse el caso de que no estando inscritos, el nivel de concienciación respecto a la coeducación pueda ser elevado. Por el contrario, también puede que la no participación se deba al escaso interés en la coeducación.

Este centro de línea dos se localiza en una zona eminentemente industrial. La creciente población de la Felguera en los últimos años fruto de su ampliación urbanística, ha hecho que sea el colegio con más demanda en la matrícula de la zona. El claustro está compuesto por una mayoría de mujeres, siendo los docentes una proporción bastante menor.

El centro educativo ha participado en diferentes programas pero hasta el momento no ha estado inscrito en ninguno referente a la coeducación, ni tampoco ha hecho ninguna actividad concreta que se centre en la igualdad entre ambos sexos.

- *Centro inscrito por primera vez en el programa (centro D).* Será interesante analizar el nivel de concienciación que tiene el profesorado en un centro de estas características.

Este centro educativo de línea tres, se encuentra situado en un entorno privilegiado, dada la actividad a favor de la coeducación que existe en el concejo. Durante dos años Pola de Laviana ha organizado jornadas a favor de la igualdad entre los sexos, que ha reunido a personalidades muy importantes de la talla de Marina Subirats o Marián Moreno Llanceza.

Con el cambio de Equipo Directivo se decide empezar a participar en programas de coeducación, como es el caso de *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, y de un programa de pilotaje de coeducación en Educación Infantil, que está

organizando la Consejería de Educación, Cultura y Deporte en doce centros asturianos.

6.2. Aplicación de las técnicas de recogida de información

Una vez elaborado el cuestionario definitivo, contactamos con diferentes centros educativos que cumplieran el perfil que estábamos buscando. Nos pusimos en contacto telefónicamente con el **centro A** y les explicamos en qué consistía el estudio y por qué podía ser interesante su participación. Desde el primer momento mostraron predisposición a colaborar y estuvieron interesados e interesadas en que realizáramos una visita al centro para poder enseñarnos las diferentes actividades que estaban llevando a cabo en relación a la coeducación.

El segundo contacto se hizo en el propio centro. Nos desplazamos hasta el colegio y nos reunimos con la directora del centro, momento que aprovechamos para realizar la entrevista. Llevábamos preparado un guion de preguntas que giraban en torno al programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*. Nos interesaba conocer por qué habían decidido participar en el mismo, y continuar a lo largo de tres ediciones. También queríamos saber la implicación del profesorado en el programa, y las actividades que estaban realizando, tanto las propias del material como otras que pudieran ser paralelas al mismo –por ejemplo otros programas con otras temáticas-. Por último, nos parecía interesante la valoración que hacían del material, incluyendo dificultades para su puesta en práctica y si habían notado algún resultado a corto plazo.

La directora accedió a que la entrevista fuera grabada, por lo que pudimos centrarnos más en el contenido. El propio desarrollo de la entrevista hizo que en alguna ocasión no pudiéramos respetar el orden establecido previamente, a pesar de lo cual se abordaron todos los temas que llevábamos preparados.

Una vez terminada la entrevista, le mostramos el cuestionario y le dimos varias copias para que entregara al profesorado de Educación Primaria. Nos garantizó que la totalidad del profesorado participaría –algo que finalmente ocurrió- pero que necesitarían tiempo para poder cumplimentarlo por la enorme carga de trabajo que estaban teniendo.

La visita al centro se acompañó de un recorrido por las instalaciones escolares donde pudimos comprobar el interés por la coeducación. Encontramos exposiciones dedicadas a mujeres que habían sido importantes en la historia por sus aportaciones, rincones con libros de coeducación –en varios lugares del centro, no solo en la biblioteca- y carteles con indicaciones en un lenguaje no sexista. Su predisposición fue tal que, a pesar de haber insistido en que volveríamos pasadas unas semanas a recoger los cuestionarios, quisieron enviarnoslos por correo. Además, nos pidieron encarecidamente que les contáramos los resultados del estudio para poder seguir mejorando su práctica educativa.

Con el **centro B** también contactamos telefónicamente. Sin embargo, la reacción no fue la misma que en el colegio A. Inicialmente se mostraron reacios a participar por tener una carga de trabajo importante. Finalmente accedieron a concertar una primera visita en la que pactamos que solamente entregaríamos los cuestionarios, y que la entrevista la realizaríamos más adelante.

El día acordado nos acercamos a Gijón y nos reunimos con el director. Una vez le entregamos los cuestionarios no nos pudo garantizar una alta participación, por lo que dejamos un margen de tiempo para que pudieran cumplimentarlos con calma. En ese mismo momento, y sin haberlo concretado anteriormente, decidió presentarnos a la coordinadora del programa en el centro durante el curso escolar 2011-2012, y que precisamente era una de las autoras del mismo. Esta persona nos recibió con mayor cordialidad y nos instó a hacerle todas las preguntas que considerásemos oportunas. La entrevista, aunque no fue grabada, sí se desarrolló con éxito dado que llevábamos un guion preparado por si tuviéramos oportunidad de realizarla. Además de trasladarnos información relevante para el estudio, nos mostró las instalaciones del centro, donde pudimos comprobar cómo a pesar de que no estuviera participando en el programa, se continuaban haciendo actividades a favor de la coeducación. Los pasillos estaban llenos de referencias a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, de carteles con lenguaje no sexista, fotografías, trabajos del alumnado, entre otros.

A las dos semanas volvimos al centro a recoger los cuestionarios, y volvimos a reunirnos con el director, al que agradecemos su participación y la del resto de profesorado.

Con el **centro educativo C** contactamos con una visita al colegio. La directora se interesó por el estudio y manifestó su deseo por participar, advirtiéndonos de que quizás el profesorado no supiera responder el cuestionario dado que era posible que no conocieran el programa. Por ello, les dimos una copia del material para que pudieran consultarlo con calma antes de entregarles los cuestionarios.

Transcurridas unas semanas, regresamos al centro para entregar los cuestionarios y realizar la entrevista. Llevamos un guion de preguntas que respetamos sin introducir variaciones porque el desarrollo de la entrevista así lo exigió. En este caso, pudimos recurrir a la grabación para recoger la información. Nos indicaron que las actividades que se realizaban eran a nivel de aula en función de las decisiones que tomara cada maestro y cada maestra, y que a nivel de centro se realizaban actividades el Día de la Mujer Trabajadora, aunque tenían en cuenta en la práctica diaria que la intervención se basara en la coeducación.

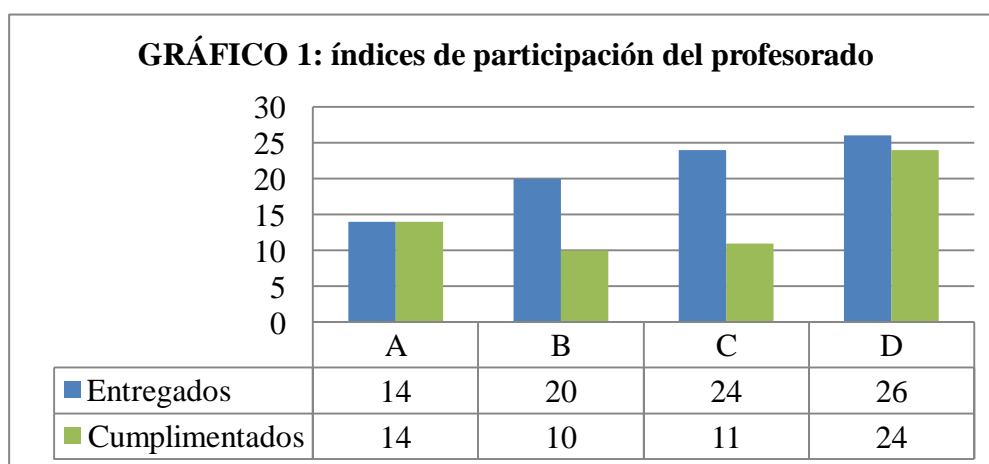
En el **centro educativo D** pedimos al profesorado colaboración, dado que la investigadora es miembro del claustro docente. La respuesta fue inmediata y en una semana tuvimos devueltos el 92% de los cuestionarios.

La entrevista se realizó ajustándose a un guion de preguntas, siendo el resultado exitoso porque no se trató de ocultar ni maquillar la información, que por estar permanentemente en el centro conocíamos de antemano.

6.3. Índices de participación

Trabajamos con cincuenta y siete personas distribuidas en cuatro centros educativos y pertenecientes a la etapa de Educación Primaria, con excepción de las personas del Equipo Directivo que aun perteneciendo a la etapa de Educación Infantil, respondieron igualmente al cuestionario por considerar su participación necesaria.

De los ochenta y cuatro cuestionarios que entregamos, fueron cumplimentados el 68%, siendo los índices de participación los siguientes:



El colegio que más se ha implicado en la cumplimentación del cuestionario es el centro A, que es precisamente donde más sensibilización hay a la coeducación y donde más actividades referentes a la misma se realizan. Nos parece un dato de interés destacar que desde el primer momento el centro se mostró muy interesado en participar en el estudio, y especialmente en conocer las conclusiones del mismo para poder mejorar su práctica educativa. El alto porcentaje de respuesta hace que los datos de este centro sean totalmente representativos, ya que recogen la realidad de la totalidad del profesorado.

El siguiente centro en el que más cuestionarios han sido cumplimentados es el centro D, donde hay que tener presente que la presencia de la autora del estudio como miembro del Claustro Docente ha servido de condicionante para que la participación fuera mayor. El alto porcentaje de respuesta hace que estos datos sean también representativos, por lo que las comparaciones más fidedignas serán las que se establezcan entre los resultados del centro A y el D.

En los centros educativos B y C los índices de participación son menores. Las personas que decidieron no cubrir el cuestionario alegaron falta de tiempo para cumplimentarlo y desconocimiento de diversos temas que tratábamos en el mismo. Es

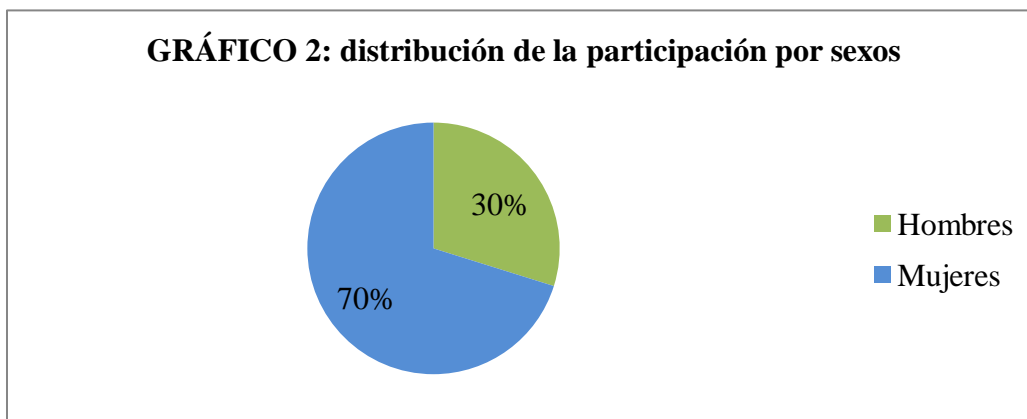
posible, por tanto, que la mayor parte de las personas que han decidido participar son las que más implicadas están con la coeducación, por lo que, al estudiar los resultados de estos centros, habrá que tener en cuenta el posible sesgo a favor de las actitudes y concepciones coeducativas.

7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

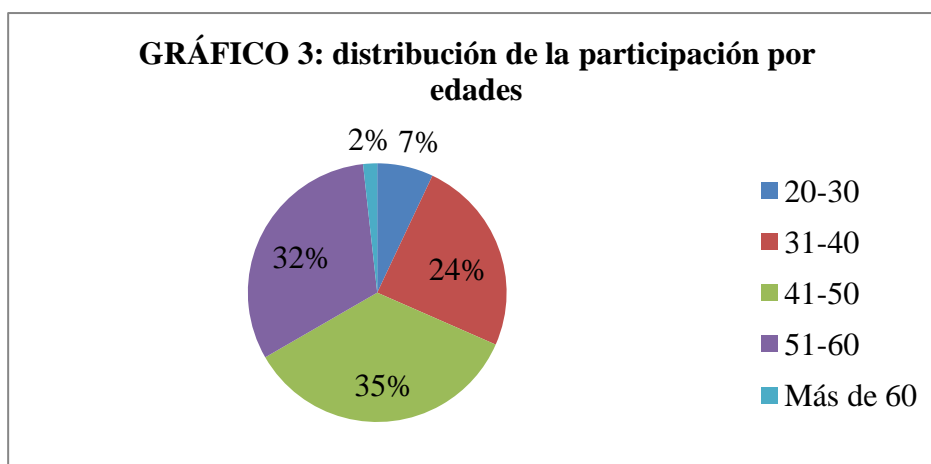
7.1. Descripción del perfil del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario

Además del colegio de pertenencia, tomamos en cuenta las siguientes variables: sexo, edad, etapa educativa, ciclo, y formación.

En lo que respecta al **sexo**, hubo un mayor nivel de participación de mujeres que de hombres, algo que no sorprende si se tiene en cuenta que la tendencia en los centros educativos es que haya más maestras que maestros.

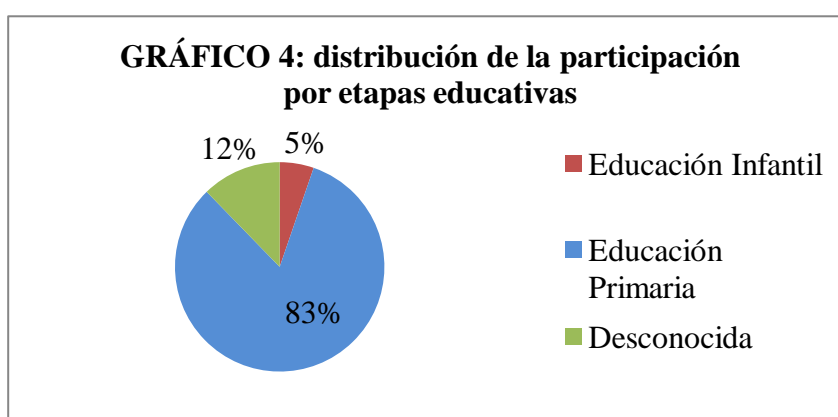


En cuanto a la **edad del profesorado**, marcamos la horquilla entre los veinte años de edad y más de sesenta años, fijándola en cinco tramos de edad diferentes.

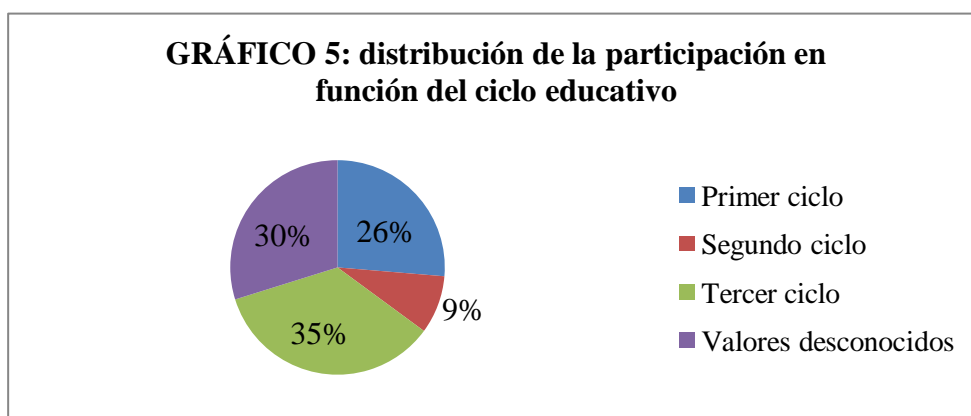


El perfil de profesorado predominante tiene entre 41 y 60 años. El número de docentes menor de 30 años es bastante reducido, sobre todo si se tiene en cuenta que el acceso a la función docente, en el caso de las personas más jóvenes, es complicado en este momento debido a la ausencia de oferta de empleo público. El porcentaje de personas de más de 60 años es menor porque en esa edad, y con 35 años de servicio, se puede acceder a la jubilación.

Por otro lado, y en referencia a la **etapa educativa**, los cuestionarios fueron cubiertos tanto por docentes de Educación Primaria, como de Educación Infantil – en este caso pertenecientes al equipo directivo-. No obstante, no contamos con una distribución numérica exacta en una y en otra etapa, puesto que el 12,3% del no cubrió esta casilla.



De modo similar, en la variable ciclo encontramos valores desconocidos, algo lógico desde el punto de vista de la etapa de Educación Infantil en la que existen los ciclos, pero algo llamativo si nos centramos en la Educación Primaria. Entendemos que pueda deberse a un deseo de asegurar aún más el anonimato.



Finalmente, hemos diferenciado dos perfiles de docentes en función de si han recibido **formación** –incluyendo cursos, talleres, lecturas de interés, charlas u otros- o no.

GRÁFICO 6: distribución de la participación por formación

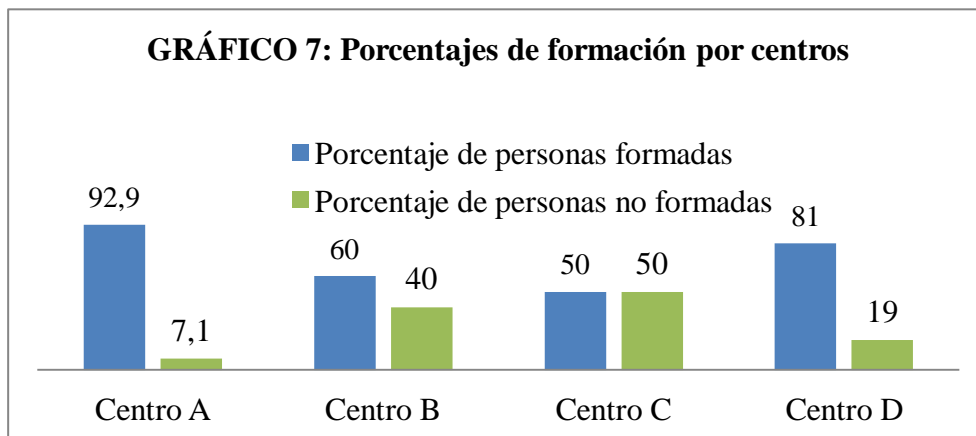


Se trata de unos porcentajes formativos bastante significativos y positivos. No obstante, sería interesante indagar el tipo de formación que se ha recibido y hasta qué punto ha llevado al profesorado a tener una mayor conciencia coeducativa.

Hay que tener en cuenta, además, cómo ha sido la distribución de docentes que se han formado y que no lo han hecho, siempre en relación al total de cuestionarios cubiertos por centro, y no en comparación con el total del profesorado que conforma la plantilla del colegio.

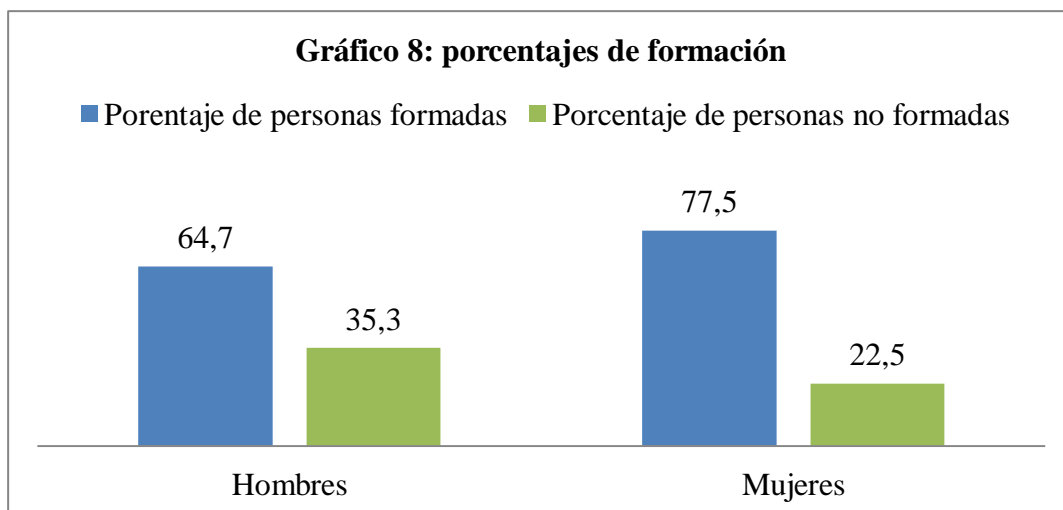
En los centros B y C, donde el número de cuestionarios cumplimentados era menor (50% y 60% respectivamente) han respondido al cuestionario en proporciones similares, docentes con formación y docentes sin ella. En el análisis de los índices de participación¹⁵ planteamos la hipótesis de que era posible que las personas que hubieran cumplimentado el cuestionario fueran las más implicadas en coeducación. Ignoramos, por tanto, si cabe la posibilidad de que, en caso de haber recibido respuestas de todo el profesorado, estos porcentajes de formación variarían (posiblemente en el sentido de un porcentaje aún menor de personas con formación)

GRÁFICO 7: Porcentajes de formación por centros



De todos los hombres y las mujeres que han respondido al cuestionario, el porcentaje de formación es mayor en ellas que en ellos.

¹⁵ Ver página 48.



7.2. Respuestas al cuestionario

En el análisis de información se recurrió a pruebas no paramétricas:

- Pruebas entre variables nominales: *Chi-cuadrado*.
- Pruebas para dos muestras independientes, para la comparación de las respuestas al cuestionario según variables dicotómicas (sexo y formación): *U de Mann-Whitney*.
- Pruebas para varias muestras independientes, para la comparación de las respuestas al cuestionario según variables con más de dos categorías (Centros Educativos): *H de Kruskal-Wallis*.

En primer lugar, se realizó un análisis de las respuestas genéricas a los ítems, sin tener en cuenta las variables centro educativo, sexo y formación¹⁶.

En una escala Likert las frecuencias y la moda son estadísticos que nos pueden aportar información relevante, dado que no se puede garantizar la equidistancia entre las diferentes gradaciones de acuerdo establecidas en la escala. Sin embargo, la media y la desviación típica, aunque no sean medidas tan idóneas desde un punto de vista estadístico, nos ofrece una información más completa y de una gran sencillez para la comparación y el análisis, conscientes de sus limitaciones. Por eso en el siguiente cuadro se presentan las tres medidas: moda, media y desviación típica para cada uno de los ítems.

Hemos seguido la distribución por dimensiones de análisis de la cultura de género en la escuela planteada en la parte teórica¹⁷, que quedan reflejadas en tres tablas –una por cada dimensión–.

¹⁶ Las variables edad, etapa educativa y ciclo no van a ser tomadas en consideración para el análisis por no ofrecer información relevante para el estudio.

¹⁷ Ver página 16.

TABLA 5: respuestas a los ítems de la dimensión sociocultural (ítems 1-10)			
	Moda	Media	D. Típica
1-. El programa <i>Yo cuento, tú pintas, ella suma</i> me permite trabajar contenidos que antes no sabía tratar en el aula.	3,00-4,00	3,23	1,08
2-. Al elegir un material didáctico, el hecho de que tenga o no elementos sexistas es secundario.	1,00	1,87	1,16
3-. Cuando programo actividades me fijo en que sean coeducativas.	5,00	4,29	0,87
4-. La elaboración de un plan específico para el tratamiento de la coeducación es una exageración.	1,00	2,14	1,21
5-. Trabajar la coeducación en todas las sesiones implica un sobreesfuerzo para el profesorado.	2,00	2,68	1,21
6-. El trabajo con el material <i>Yo cuento, tú pintas, ella suma</i> , me quitaría tiempo de trabajar otros contenidos.	3,00	2,42	1,18
7-. El programa <i>Yo cuento, tú pintas, ella suma</i> era necesario desde hace mucho tiempo.	4,00	3,68	0,98
8-. La actual legislación sobre coeducación perjudica a los chicos.	1,00	1,83	0,99
9-. En coeducación, el currículum oculto es más importante que el currículum explícito.	3,00	3,39	1,15
10-. El profesorado que no usa el criterio de paridad en el reparto de responsabilidades entre su alumnado discrimina.	3,00	3,05	1,23

El profesorado manifiesta un pensamiento más extremo (acuerdo total o desacuerdo total mayoritario) en los ítems 2, 3, 4 y 8, que hacen referencia a la importancia de tener en cuenta la coeducación cuando se programa, a la elaboración de planes de coeducación en los centros educativos y a las leyes sobre coeducación. Esto puede ser indicativo de una actitud positiva hacia formas de trabajo coeducativas en el aula, aunque también hay que tener en cuenta el factor «deseabilidad social» ya que puede haber influido a la hora de elegir entre una casilla u otra. No obstante, con estos datos no podemos afirmar que el profesorado tenga siempre presente la coeducación, especialmente cuando no rechaza la idea de que ésta pueda suponer un sobreesfuerzo (ítem 5).

Por otra parte, observamos un pensamiento más diverso en aquellos ítems que hacen referencia al programa, aunque es un dato que no nos sorprende ya que hay un

centro educativo que nunca ha participado en el mismo – C - y otro centro que, habiendo participado, ya no continúa –D-. El profesorado de estos dos centros no tiene por qué tener constancia de la existencia del programa.

TABLA 6: respuestas a los ítems de la dimensión personal (ítems 20-30)			
	Moda	Media	D.Típica
11-. El uso del masculino para referirse a chicos y a chicas es una forma de economizar en el lenguaje y no ser redundantes.	<i>5,00</i>	<i>3,25</i>	<i>1,44</i>
12-. Es más sencillo trabajar la coeducación desde el área de Lengua Castellana que desde el área de Matemáticas.	<i>1,00</i>	<i>2,35</i>	<i>1,33</i>
13-. Todas las unidades didácticas que se elaboren deberían incluir un apartado específico que hiciera referencia a la coeducación.	<i>4,00</i>	<i>3,57</i>	<i>1,32</i>
14-. En Historia hacer referencia al Hombre como ser humano es discriminatorio porque no incluye a la mujer; ejemplo: el Hombre descubrió el fuego.	<i>3,00</i>	<i>2,92</i>	<i>1,40</i>
15-. En las reuniones de profesorado hacer referencia constantemente a la forma masculina y femenina del lenguaje, es muy pesado.	<i>5,00</i>	<i>3,25</i>	<i>1,40</i>
16-. En el equipo directivo no debería haber solo mujeres porque siempre acaban con disputas.	<i>1,00</i>	<i>1,58</i>	<i>1,10</i>
17-. Las personas que siempre se quejan cuando en los documentos sexistas hay algún elemento sexista son puntillas.	<i>2,00</i>	<i>2,34</i>	<i>1,24</i>
18-. Decir que es discriminatorio el hecho de que se deje jugar a los niños al fútbol en el patio del colegio es una exageración.	<i>5,00</i>	<i>3,19</i>	<i>1,47</i>
19-. Trabajar con programas coeducativos en la escuela es innecesario porque es de la familia de la que depende que funcionen.	<i>1,00</i>	<i>1,66</i>	<i>1,07</i>
20-. Las diferencias en la forma de actuar de hombres y mujeres vienen dadas por naturaleza.	<i>1,00</i>	<i>1,85</i>	<i>1,02</i>

Los ítems 16 y 20 tienen un denominador común que son los estereotipos sexistas. El profesorado muestra una actitud muy positiva al rechazar mayoritariamente estas afirmaciones.

Además, le otorgan importancia a su labor como docentes – ítem 19- siendo conscientes de que su implicación es necesaria para que los programas coeducativos funcionen.

Las medias nos indican que las discrepancias parecen en los ítems que hacen referencia al lenguaje (11 y 15), algo que tiene sentido si pensamos en que está aceptado el uso de genéricos para referirse a hombres y a mujeres. Si nos fijamos en la moda, estos datos llaman más la atención, porque demuestran que no se percibe el lenguaje genérico como herramienta discriminatoria. En este ámbito tiene un papel fundamental la formación en coeducación, pues es una vía para comprender que el empleo del lenguaje no siempre es tan inocente como aparenta ser. Por ello, puede ser interesante valorar más adelante si existen diferencias en función de la formación.

TABLA 7: respuestas a los ítems a la dimensión relacional (ítems 21-30)			
	Moda	Media	D. Típica
21-. En general, las niñas son más responsables que los niños.	2,00	3,25	1,44
22-. Las niñas discuten entre sí porque tienden a ser envidiosas.	1,00	2,35	1,33
23-. La escuela mixta es coeducativa en sí misma.	3,00	3,57	1,32
24-. La creación de la figura de coordinador o coordinadora del programa <i>Yo cuento, tú pintas, ella suma</i> , en los centros es necesaria.	4,00	2,92	1,40
25-. Los maestros imponen más autoridad que las maestras.	1,00	3,25	1,40
26-. La celebración del Día de la Mujer Trabajadora en la escuela es una forma de discriminar a los hombres.	1,00	1,58	1,10
27-. La dirección y el mando son innatos en los chicos.	1,00	2,34	1,24
28-. El profesorado poco puede hacer por la coeducación porque son las familias las principales responsables de la educación de los niños y de las niñas.	2,00	3,19	1,47
29-. En Educación Infantil resulta más adecuada la presencia de maestras que de maestros porque recuerdan a la figura materna.	1,00	1,66	1,07
30-. Trabajar con niños es más entretenido que con niñas porque son más dinámicos que éstas.	1,00	1,85	1,02

A pesar de tener claro que las diferencias entre hombres y mujeres no vienen dadas por naturaleza –ítem 20- la tendencia no es la misma cuando se presentan afirmaciones que manifiestan lo contrario -21, 22, 23, 27 y 29-. Esto demuestra que se siguen perpetuando algunos estereotipos.

A continuación, y con el fin de obtener información respecto a la relación que existe entre estas respuestas y las variables de control, retomamos el análisis en las dimensiones sociocultural, relacional y personal utilizando pruebas no paramétricas. Encontramos diferencias significativas en las variables de Centro Educativo, sexo y formación; esto es: las respuestas del profesorado en algunos ítems son significativamente diferentes en función del sexo, la formación y el centro educativo en el que trabajan. Veamos pormenorizadamente.

7.2.1. Dimensión sociocultural (ítems 1-10)

7.2.1.1. Respuestas según la variable centros educativo

Como se puede observar en el la tabla 8, la tendencia de respuesta es la misma en todos los ítems, es decir, no encontramos discrepancias radicales en las puntuaciones que se obtienen en las diferentes preguntas.

Las diferencias se concentran en los ítems 6 y 8, que hacen referencia, respectivamente, a que al programa y a la legislación sobre coeducación. En el ítem 6 podemos ver dos grupos diferenciados de respuestas. El primero está formado por el profesorado de los centros educativos A y B, más proclive a pensar que el programa no les quita tiempo para trabajar otros contenidos. En el caso del A es lógico pensarlo dado que llevan tres ediciones seguidas participando en el programa. Donde ya no lo es tanto es en el B, puesto que la coordinadora del programa en el centro nos comentó en la entrevista que la adscripción al programa acabó suponiendo una enorme carga de trabajo, sobre todo por la cantidad de programas que existen en los centros.

El segundo grupo lo conforma el profesorado de los centros D y C, donde el nivel de implantación, en uno, es bastante lento y, en el otro, inexistente, y donde parece haber cierto recelo hacia el programa.

En cuanto a la afirmación “*la actual legislación sobre coeducación perjudica a los chicos*”, el profesorado del centro A es el que menos de acuerdo está y el profesorado del centro C el que más de acuerdo está.

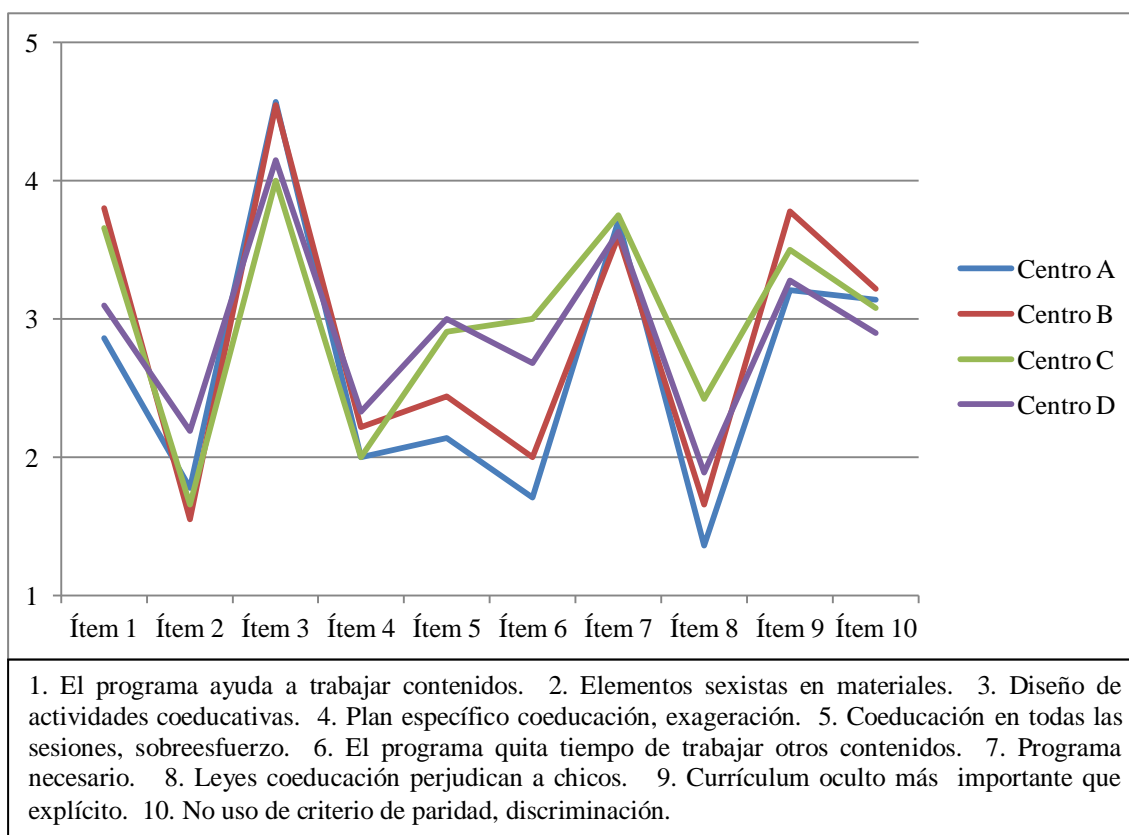
En el resto de ítems no encontramos significatividad en las respuestas que nos permita evidenciar que las diferencias pueden no deberse al azar. Por tanto, aunque los datos puedan ser utilizados como indicativos a la hora de plantear conclusiones, no van a ser determinantes.

TABLA 8: respuestas por centros en la dimensión sociocultural

	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D	Total	Significatividad ¹⁸
1. El programa ayuda a trabajar contenidos	2,86	3,80	3,66	3,10	3,23	0,181
2. Elementos sexistas en materiales	1,78	1,55	1,66	2,19	1,87	0,241
3. Diseño de actividades coeducativas	4,57	4,55	4,00	4,15	4,57	0,283
4. Plan específico coeducación exageración	2,00	2,11	2,00	2,33	2,14	0,708
5. Coeducación en todas las sesiones, sobreesfuerzo	2,14	2,44	2,91	3,00	2,14	0,136
6. El programa quita tiempo de trabajar otros contenidos	1,71	2,00	3,00	2,68	2,42	0,022
7. Programa necesario	3,71	3,60	3,75	3,63	3,68	0,995
8. Leyes coeducación perjudican a chicos	1,36	1,66	2,42	1,89	1,83	0,040
9. Currículum oculto más importante que explícito	3,21	3,78	3,50	3,28	3,39	0,551
10. No uso de criterio paridad discriminación	3,14	3,22	3,08	2,90	3,05	0,848

¹⁸ *Kruskal-Wallis*. Nivel de significatividad 0,05.

GRÁFICO 9: respuestas por centros en la dimensión sociocultural



7.2.1.2. Respuestas según la variable sexo

Las diferencias entre las respuestas de hombres y mujeres son bastantes significativas. Empezamos a observar cómo va aumentando la distancia entre unos y otras en los ítems que hacen referencia a la programación de actividades coeducativas (ítem 3), a que el programa quite tiempo de trabajar otros contenidos (ítem 6), al currículum oculto (ítem 9) y al uso del criterio de paridad (ítem 11). Las respuestas muestran una mayor actitud sexista en hombres que en mujeres.

Nos llama la atención que las mujeres tengan más claros sus pensamientos acerca de las cuestiones planteadas, mientras que los hombres suelen tener un pensamiento más disperso –puntuación cercana a 3-, situándose en cinco ítems con una media de “*ni de acuerdo ni en desacuerdo*”.

Concretamente, las mujeres se fijan más que los hombres en que las actividades que programan sean coeducativas (ítem 3) y están más de acuerdo con que el programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma* era necesario desde hace mucho tiempo (ítem 7).

Por otro lado, las mujeres están menos de acuerdo que los hombres con que la elaboración de un plan específico para el tratamiento de la coeducación sea una exageración (ítem 4), algo que concuerda con el hecho de que se fijan más en que las actividades que programan sean coeducativas. Todo esto también está relacionado con

que las mujeres estén menos de acuerdo que los hombres en que el programa les quite tiempo de trabajar otros contenidos (ítem 6).

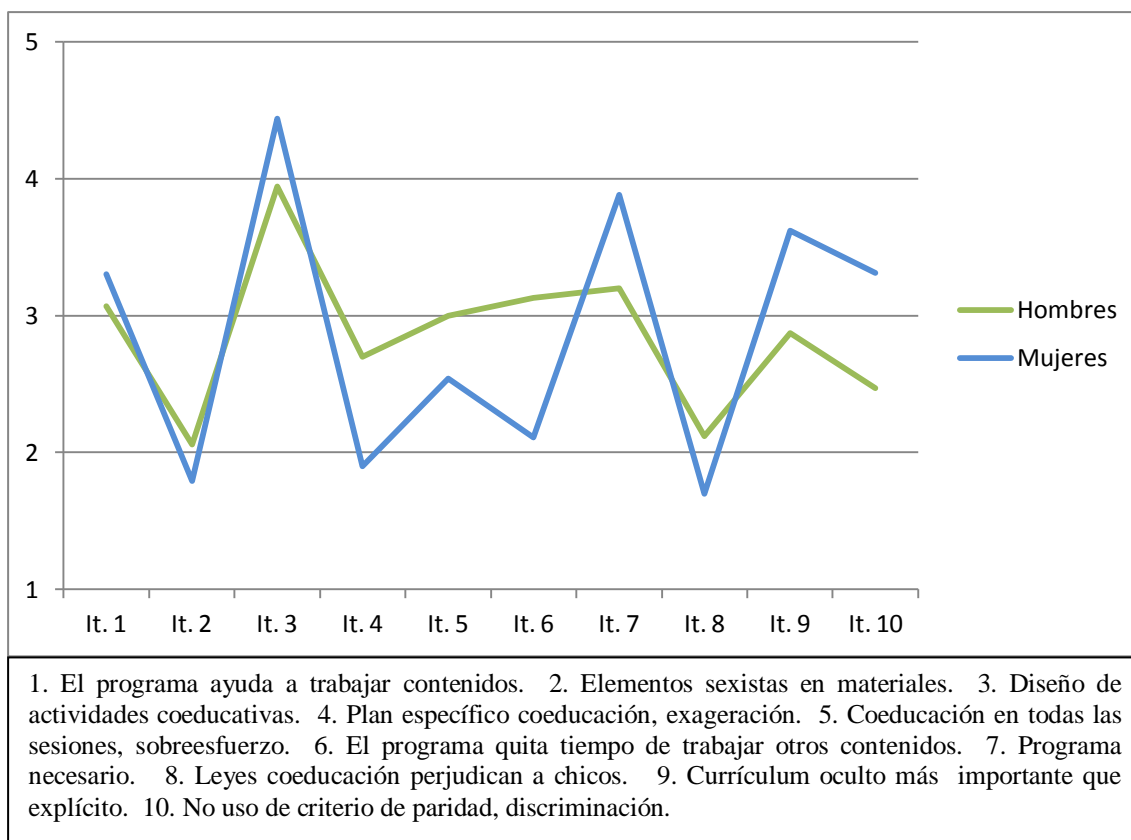
La mayor actitud positiva de ellas que de ellos queda patente en el ítem 9, en el que se menciona la importancia del currículum oculto. Esto es muy significativo porque es una de las bases para que la coeducación sea efectiva.

TABLA 9: respuestas por sexos en la dimensión sociocultural

	Hombres	Mujeres	Total	Significatividad ¹⁹
1. El programa ayuda a trabajar contenidos	3,07	3,30	3,23	0,391
2. Elementos sexistas en materiales	2,06	1,79	1,87	0,256
3. Diseño de actividades coeducativas	3,94	4,44	4,29	0,026
4. Plan específico coeducación exageración	2,70	1,90	2,14	0,014
5. Coeducación en todas las sesiones, sobreesfuerzo	3,00	2,54	2,68	0,145
6. El programa quita tiempo de trabajar otros contenidos	3,13	2,11	2,42	0,007
7. Programa necesario	3,20	3,88	3,68	0,043
8. Leyes coeducación perjudican a chicos	2,12	1,70	1,83	0,219
9. Currículum oculto más importante que explícito	2,87	3,62	3,39	0,014
10. No uso de criterio paridad, discriminación	2,47	3,31	3,05	0,015

¹⁹ U de Mann-Whitney. Nivel de significatividad 0,05

GRÁFICO 10: respuestas por sexos en la dimensión sociocultural



7.2.1.3. Respuestas según la variable formación

En general, la valoración que se hace de los ítems de esta dimensión es positiva, aunque podemos observar que hay diferencias significativas en las respuestas del profesorado formado y no formado en 6 de los 10 ítems de esta categoría.

En general, podemos decir que las personas que se han formado responden a las preguntas desde una perspectiva más coeducativa que las que no se han formado.

Las diferencias son más claras en las preguntas que hacen referencia a la programación de actividades coeducativas (ítems 2 y 3) y a la idoneidad, o no, de plantear un plan específico para el tratamiento de la coeducación (ítem 4). Parece haber relación entre la formación y la sensibilidad del profesorado en coeducación.

Otro caso en que las diferencias son claras es en los ítems 6 y 7, en los que se cita al programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*. La formación también se relaciona con la valoración de la coeducación, dado que el profesorado que ha recibido formación no está tan de acuerdo con que el programa les pueda quitar tiempo de trabajar otros contenidos, ni que pueda suponer un sobre esfuerzo. Tal vez la formación revierte en una mayor implicación, aporta las claves necesarias para saber trabajar coeducativamente, o, simplemente, el profesorado que tiene sensibilidad ante el tema es el único que acude a

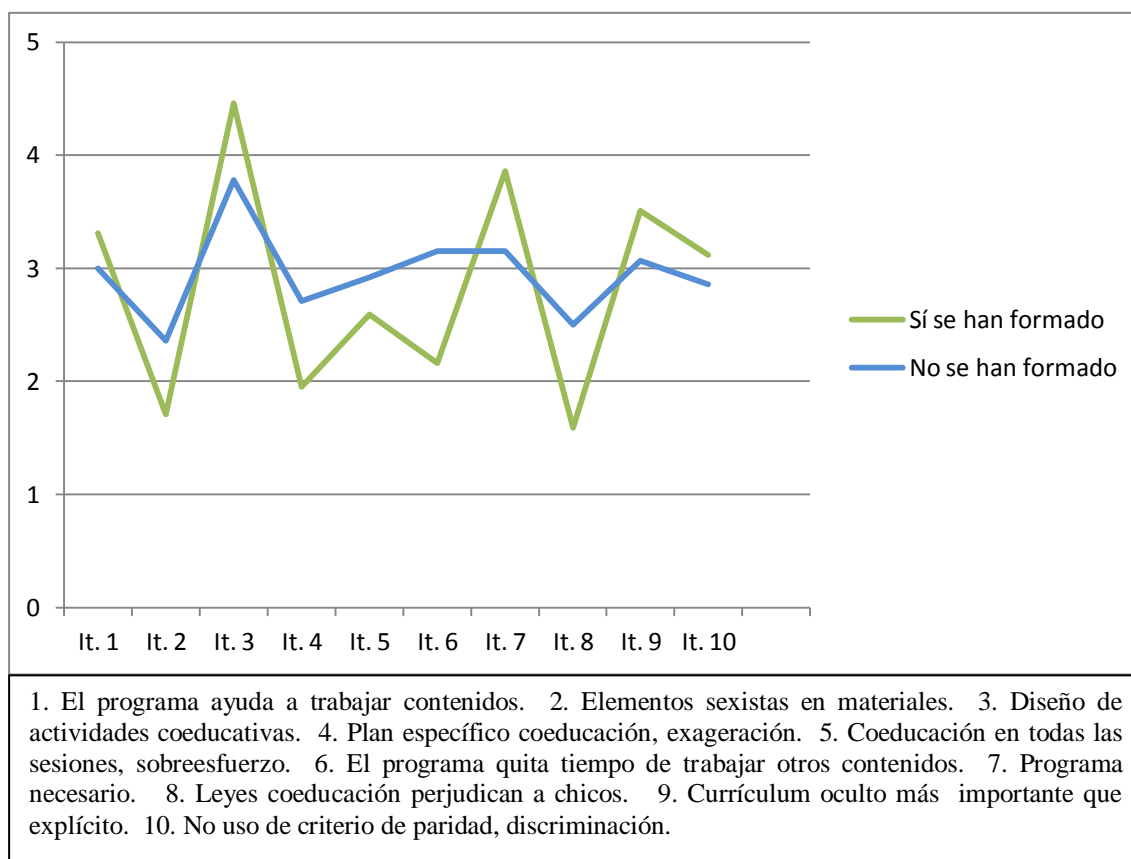
formación. En este último caso, la formación no sería la causa de la mayor sensibilidad, sino la consecuencia.

En el ítem 8, referente a la legislación sobre coeducación, las diferencias se hacen más grandes, con casi un punto de distancia entre las opiniones del profesorado que se ha formado y el que no. La formación, es esencial para comprender que la defensa de los derechos de las personas no significa que el beneficio de unas a costa de perjudicar a otros.

TABLA 10: respuestas según formación en la dimensión sociocultural				
	Sí formación	No formación	Total	Significatividad²⁰
1. El programa ayuda a trabajar contenidos	3,31	3,00	3,23	0,494
2. Elementos sexistas en materiales	1,71	2,36	1,87	0,085
3. Diseño de actividades coeducativas	4,46	3,78	4,29	0,025
4. Plan específico coeducación exageración	1,95	2,71	2,14	0,088
5. Coeducación en todas las sesiones, sobre esfuerzo	2,59	2,92	2,68	0,573
6. El programa quita tiempo de trabajar otros contenidos.	2,16	3,15	2,42	0,008
7. Programa necesario	3,86	3,15	3,68	0,029
8. Leyes coeducación perjudican a chicos	1,59	2,50	1,83	0,004
9. Currículum oculto más importante que explícito	3,51	3,07	3,39	0,250
10. No uso de criterio paridad, discriminación	3,12	2,86	3,05	0,419

²⁰ U de Mann-Whitney. Significatividad 0.05.

GRÁFICO 11: Respuestas por formación en la dimensión sociocultural



7.2.2. Dimensión personal (ítems 11-20)

7.2.2.1. Respuestas según la variable centro educativo

Hay un 60% de ítems en los que hay significatividad. Se trata de un porcentaje bastante alto que ha de ser tenido en cuenta ya que nos ayuda a observar que las diferencias pueden deberse a otros factores que no sean el azar.

En el ítem 11 –uso de lenguaje genérico- las diferencias son llamativas porque hay una distancia de casi dos puntos entre el centro más concienciado, el A, y el menos, el D. El uso del masculino como genérico es un tema relevante porque de su aceptación o rechazo se induce una mayor implicación hacia la coeducación y, por tanto, una actitud no sexista, o todo lo contrario. Somos conscientes de que el empleo del lenguaje no discriminatorio resulta complejo debido a que lo tenemos muy interiorizado.

El ítem 12 –áreas de Lengua Castellana y Literatura- guarda una relación importante con la formación, ya que la transversalidad de la coeducación implica precisamente que desde todas las áreas pueda trabajarse sin que sea más complejo o más sencillo en una o en otra. Esto es así porque aunque el currículum explícito tenga

relevancia –y quizás en esto pensaba el profesorado- más la tiene el currículum oculto²¹ porque influye de manera decisiva en la construcción de pensamientos sexistas. Los centros B y A, en este orden, son los que tienen un pensamiento que va en la línea de lo que acabamos de comentar. Los centros C y D se alejan más de esta idea.

En el ítem 15 –uso de lenguaje sexista en reuniones de profesorado- podemos encontrar dos núcleos diferenciados de opinión. El primero lo constituye el centro A, que se muestra en desacuerdo con la afirmación del enunciado, y el segundo lo forman los centros B, C y D, que tienen un pensamiento más disperso a la hora de responder. Puede ser que el adverbio “constantemente” condicione la opinión del profesorado a la hora de marcar la casilla. Sin embargo, hay que valorar positivamente el posicionamiento del centro A.

Las medias de las respuestas al ítem 16 –presencia de mujeres en el equipo directivo- reflejan una reacción positiva hacia la coeducación, en cuanto que el profesorado rechaza un estereotipo sexista. Sin embargo, este rechazo es bastante menor en el centro D que en los otros tres centros, dato que es significativo.

En el ítem 17 –uso de lenguaje- volvemos a encontrar dos tendencias diferentes de opinión. Por un lado está el centro A, que se muestra “*nada de acuerdo*” con que las personas que se quejan cuando en los documentos aparecen elementos sexistas sean puntillas. Por otro lado, están los centros B, C y D, que están “*poco de acuerdo*” aunque a diferentes niveles. Esto nos está indicando las diferencias en concienciación coeducativa, siendo el más sensibilizado el centro A, y el menos sensibilizado el centro B.

En el ítem 19 –trabajo con programas coeducativos en la escuela- la significatividad viene dada por las diferencias entre el centro A respecto a los centros B, C y D, y especialmente con estos dos últimos. Es muy importante tener en cuenta que si la media en el centro A es de 1,07 se debe a que la gran mayoría del profesorado ha tenido muy claro que estaba “*nada de acuerdo*” con la afirmación, algo que no ocurre en el resto de los tres centros estudiados.

Los ítems 13 –apartado específico de coeducación en todas las unidades didácticas-, 14 –en Historia, uso de “el Hombre” para referirse a masculino y a femenino-, 18 –fútbol como juego de recreo, una discriminación hacia las niñas- y 20 –diferencias por naturaleza entre hombres y mujeres- no son significativos. Aunque en las respuestas continúa habiendo discrepancias según el centro educativo los datos no nos permiten rechazar que puedan deberse al azar. A pesar de ello, destacamos que el centro educativo A es donde más se rechazan las afirmaciones sexistas y se defienden las no sexistas. Por el contrario, el centro D se aleja de esta realidad, siendo más sexista que los otros tres centros educativos.

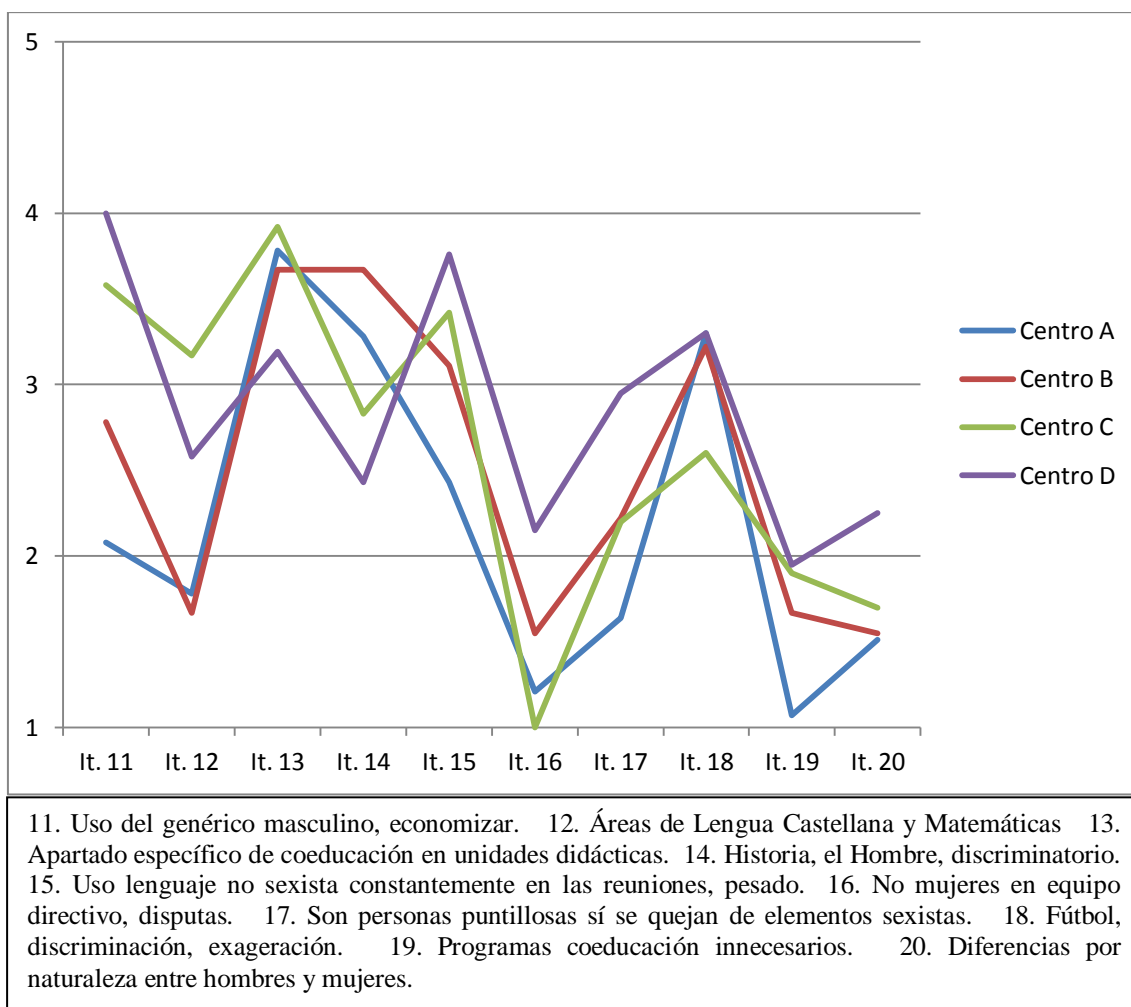
²¹ Ver páginas 17 en adelante.

TABLA 11: respuestas por centros en la dimensión personal

	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D	Total	Significatividad ²²
11. Uso del genérico masculino, economizar	2,08	2,78	3,58	4,00	3,25	0,001
12. Áreas de Lengua Castellana y Matemáticas	1,78	1,67	3,17	2,58	2,35	0,018
13. Apartado específico de coeducación en unidades didácticas	3,78	3,67	3,92	3,19	3,57	0,358
14. Historia, el Hombre, discriminatorio	3,28	3,67	2,83	2,43	2,93	0,130
15. Uso lenguaje no sexista constantemente en las reuniones, pesado	2,43	3,11	3,42	3,76	3,25	0,055
16. No mujeres en equipo directivo, disputas	1,21	1,55	1,00	2,15	1,58	0,028
17. Son personas puntillosas si se quejan de elementos sexistas	1,64	2,22	2,20	2,95	2,34	0,023
18. Fútbol, discriminación, exageración	3,30	3,22	2,60	3,30	3,19	0,516
19. Programas coeducación innecesarios	1,07	1,67	1,90	1,95	1,66	0,021
20. Diferencias por naturaleza entre hombres y mujeres	1,51	1,55	1,70	2,25	1,85	0,219

²² *Kruskal-Wallis*. Nivel de significatividad 0,05.

GRÁFICO 12: Respuestas por centros en la dimensión personal



7.2.2.2. Respuestas según la variable sexo

Si bien la media de puntuaciones conjunta de ambos sexos no es desfavorable a la coeducación, no podemos afirmar que esto se deba a que la opinión de ellos y de ellas esté al mismo nivel.

Las mujeres tienen una conciencia coeducativa mayor que los hombres, encontrando diferencias bastante significativas en esta dimensión en un 70% de los ítems. Esto nos indica que las diferencias existentes pueden estar debidas a otros factores que no sean el azar.

En el uso del lenguaje genérico (ítem 11) podemos corroborar tales discrepancias. Las mujeres están menos de acuerdo que los hombres en el que el empleo del masculino como genérico sirva para economizar en el lenguaje, y de hecho las diferencias en opinión son bastante significativas. Esto nos indica que cuando una persona está empleando las formas masculinas para referirse a chicos y a chicas, ellos lo

ven lógico, pero ellas pueden llegar a sentir cierta discriminación, que es precisamente lo que hemos defendido en la teoría de este trabajo. Las redundancias en el lenguaje han de ser evitadas. Sin embargo, cuando las palabras utilizadas reflejan la superioridad de un sexo sobre otro, no deben ser consideradas redundancias. Por tanto, este ítem nos indica claramente una predisposición diferente por sexos hacia la igualdad entre hombres y mujeres.

El ítem 13, que hace referencia a la importancia de incluir un apartado específico que haga referencia a la coeducación, es otro ejemplo de lo comentado. La valoración que hacen las mujeres acerca de esto es más positiva que la que hacen los hombres. No obstante, en ambos casos son bastante más bajos de lo que cabría esperar cuando se tiene conciencia coeducativa.

Los ítems 14,15 y 17 –empleo de la forma masculina del lenguaje- vuelven a confirmar las conclusiones que hemos extraído del ítem 11 –uso de genéricos para economizar-, viendo claramente cómo las mujeres no perciben de la misma manera que los hombres que el uso del lenguaje genérico no tenga implicaciones sexistas.

Otro tema controvertido es el fútbol como juego de recreo (ítem 18). No podemos afirmar rotundamente que se trate de un deporte sexista ya que, si se plantea desde posturas coeducativas, no tiene por qué serlo. Ahora bien, la tendencia que se observa en los patios de los colegios es que haya un porcentaje bastante mayor de niños que juegan al fútbol en relación a las niñas. El espacio que suele utilizar el alumnado para jugar a este deporte es el de la cancha del patio, que ocupa un área bastante considerable. Pensemos, entonces, el lugar que les queda a las niñas para jugar en el patio. En el cuestionario, los hombres no han percibido que exista discriminación en esto; de hecho, están “*bastante de acuerdo*” con que afirmarlo es una exageración. Por el contrario, las mujeres están “*poco de acuerdo*” con que se esté exagerando. Cuando las percepciones son tan diferentes, es que igual no se está actuando tan coeducativamente como se pensaba.

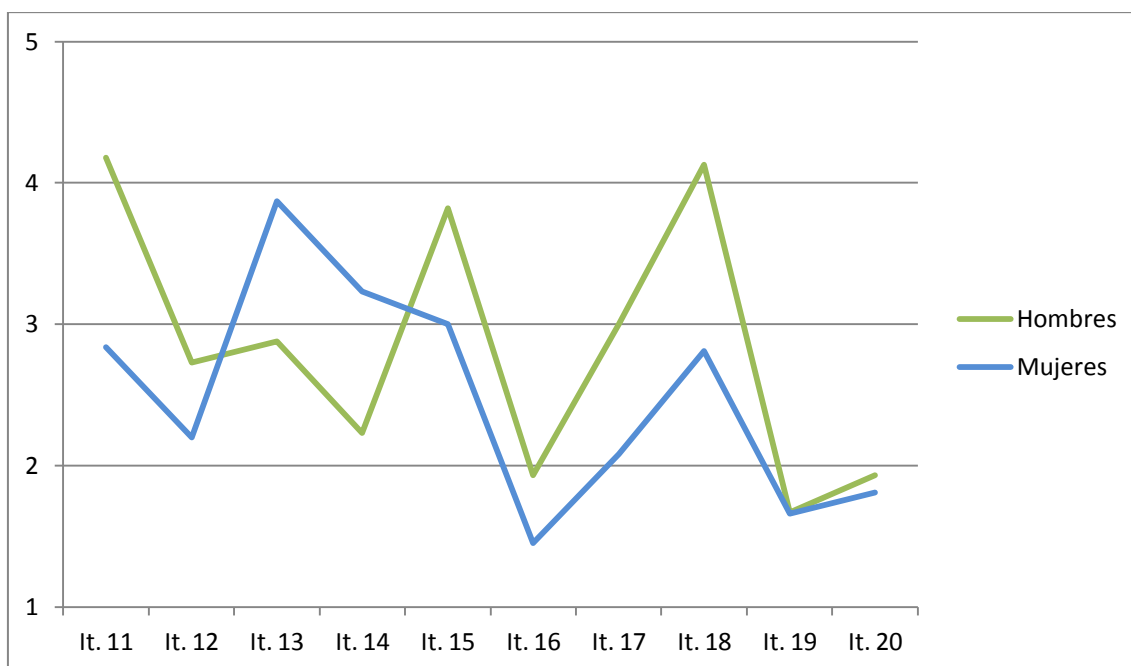
Finalmente, existen diferencias en el ítem 16, que hace referencia a la presencia de mujeres en el equipo directivo. Ellos están más de acuerdo que ellas con que estos cargos no deben estar ocupados solo por mujeres porque siempre acaban en disputas. Esta es una pista más que nos ayuda a conocer cómo se perpetúan los estereotipos en función del sexo. Además, también es indicativo de la percepción de superioridad de ellos sobre ellas al atribuirles formas de actuación infundadas.

Los ítems 12, áreas de Lengua Castellana y Matemáticas; 19, programas de coeducación innecesarios; y 20, diferencias por naturaleza, no presentan diferencias significativas

TABLA 12: respuestas por sexos en la dimensión personal

	Hombres	Mujeres	Total	Significatividad
11. Uso del genérico masculino, economizar	4,18	2,84	3,25	0,001
12. Áreas de Lengua Castellana y Matemáticas	2,73	2,20	2,35	0,152
13. Apartado específico de coeducación en unidades didácticas	2,88	3,87	3,57	0,023
14. Historia, el Hombre, discriminatorio	2,23	3,23	2,93	0,015
15. Uso lenguaje no sexista constantemente en las reuniones, pesado	3,82	3,00	3,25	0,001
16. No mujeres en equipo directivo, disputas	1,93	1,45	1,58	0,053
17. Personas puntillosas si se fijan en elementos sexistas	3,00	2,08	2,34	0,017
18. Fútbol, discriminación, exageración	4,13	2,81	3,19	0,003
19. Programas coeducación innecesarios	1,67	1,66	1,66	0,501
20. Diferencias por naturaleza entre hombres y mujeres	1,93	1,81	1,85	0,678

GRÁFICO 13: respuestas por sexos en la dimensión personal



11. Uso del genérico masculino, economizar. 12. Áreas de Lengua Castellana y Matemáticas 13. Apartado específico de coeducación en unidades didácticas. 14. Historia, el Hombre, discriminatorio. 15. Uso lenguaje no sexista constantemente en las reuniones, pesado. 16. No mujeres en equipo directivo, disputas. 17. Son personas puntillasos sí se quejan de elementos sexistas. 18. Fútbol, discriminación, exageración. 19. Programas coeducación innecesarios. 20. Diferencias por naturaleza entre hombres y mujeres.

7.2.2.3. Respuestas según la variable formación

Nos llama la atención el gran porcentaje de puntuaciones que se sitúan en el rango “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, lo que hace pensar que la formación, en este caso, no es concluyente hacia una actitud más coeducativa – a pesar de que en general las personas formadas han respondido más favorablemente-. Cuando una persona ha recibido formación adecuada en coeducación, suele estar más sensibilizada a la misma, y además tiene unos conocimientos que le permiten ser más firme en sus respuestas. Esto nos hace plantearnos cómo es la formación que han recibido, especialmente teniendo en cuenta que en el estudio no hemos profundizado en esta cuestión, y hemos abierto un abanico amplio sobre lo que consideramos como tal –cursos, talleres, lecturas de interés, charlas,...-. Sería interesante analizar detalladamente cómo ha sido la formación para poder determinar su eficacia en relación a la coeducación.

Por otro lado, es importante detenerse en la cuestión del trabajo por áreas curriculares –ítem 12-, dado que depende en gran medida de la formación recibida. El profesorado que no se ha formado está menos de acuerdo que el que sí se ha formado con que trabajar la coeducación desde el área de Lengua Castellana sea más sencillo que

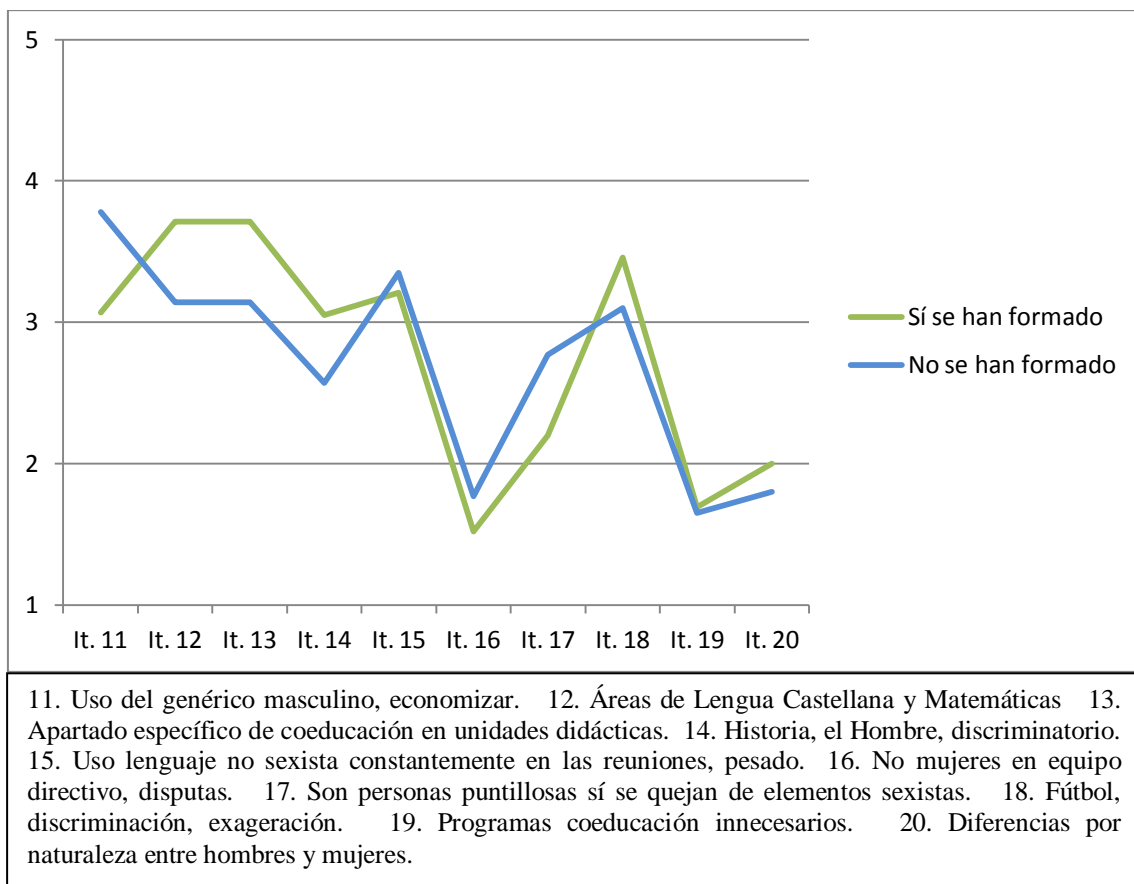
desde el área de Matemáticas. Con esto, confirmamos la idoneidad de revisar cómo ha sido la formación recibida.

TABLA 13: respuestas según formación en la dimensión personal

	Sí formación	No formación	Total	Significatividad ²⁴
11. Uso del genérico masculino, economizar	3,07	3,78	3,25	0,119
12. Áreas de Lengua Castellana y Matemáticas	3,71	3,14	3,57	0,051
13. Apartado específico de coeducación en unidades didácticas	3,71	3,14	3,57	0,174
14. Historia, el Hombre, discriminatorio	3,05	2,57	2,93	0,321
15. Uso lenguaje no sexista constantemente en reuniones, pesado	3,21	3,35	3,25	0,720
16. No mujeres en equipo directivo, disputas	1,52	1,77	1,58	0,612
17. Personas puntillosas sí se fijan en elementos sexistas	2,20	2,77	2,34	0,191
18. Fútbol, discriminación, exageración	3,46	3,10	3,19	0,421
19. Programas coeducación innecesarios	1,69	1,65	1,66	0,327
20. Diferencias por naturaleza entre hombres y mujeres	2,00	1,80	1,84	0,688

²⁴ *U de Mann-Whitney*. Nivel de significancia 0,05

GRÁFICO 14: respuestas por formación en la dimensión personal



7.2.3. Dimensión relacional (ítems 21-30)

7.2.3.1. Respuestas según la variable centro educativo

En esta dimensión es en la que más rotundidad hemos encontrado en las respuestas por centro educativo.

Los pensamientos dispersos aparecen en dos ítems concretos, el 23 -escuela mixta- y el 24 -coordinación del programa-, pero nos vamos a centrar en el primero de ellos por la relevancia de su enunciado.

Una de las grandes confusiones que existen entre los y las docentes es que la escuela mixta es coeducativa, y a lo largo de este trabajo hemos ido justificando cómo esta idea no tiene un sustento teórico. La existencia de esta creencia provoca en el profesorado un sentimiento de confianza hacia el sistema escolar, lo que conlleva la ausencia de reflexión acerca de si esta afirmación es cierta o no. Además, el reconocimiento de actitudes sexistas en uno mismo y en una misma es verdaderamente complejo, debido a que el subconsciente tiene una gran influencia. No obstante, este ítem es un indicativo del trabajo que todavía quedar por hacer para que los maestros y las maestras sientan necesidad de cambio.

Por otro lado, el profesorado tiene bastante claro que las diferencias en la forma de actuar de hombres y mujeres no vienen dadas por naturaleza. Sin embargo, encontramos incongruencias entre esta pregunta y los ítems 21, 22, y 25, cuyo enunciado está relacionado con este tema.

Las diferencias son bastante significativas en el ítem 21 –responsabilidad de las niñas-. Mientras que los centros A, B y C no comparten la idea –con un nivel de acuerdo de menor a mayor respectivamente- de que las niñas sean más responsables que los niños, el centro D tiene un pensamiento disperso y se posiciona en “*ni de acuerdo ni en desacuerdo*”. Precisamente este último centro era el que tenía una puntuación más alejada del resto de centros en el ítem 11 –las diferencias vienen dadas por naturaleza-.

Los centros A, B y C están “*nada de acuerdo*” con que las niñas discutan entre sí porque tiendan a ser envidiosas (ítem 22), mientras que el centro D tiene una media más alta, posicionándose en el rango “*poco de acuerdo*”.

Los centros A, B y C –con diferencias de medio punto entre el primero y el tercero- están “*nada de acuerdo*” con que los maestros impongan más autoridad que las maestras (ítem 25). El centro D, sin embargo, está “*poco de acuerdo*”.

Nos llama la atención que el centro D se diferencie del resto de centros en preguntas referidas al género como construcción social. Aun así, debemos tener en consideración los resultados favorables de los centros A, B y C en relación a esto ya que, como hemos contemplado es un aspecto fundamental dentro de la coeducación.

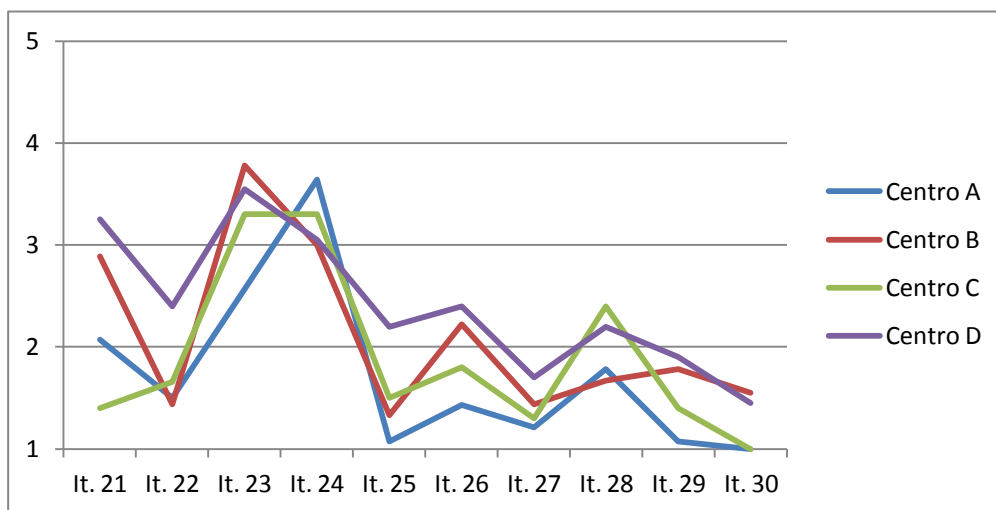
En los ítems 29 y 30 vuelve a haber significatividad en las respuestas. En el 29, el centro A es el que menos de acuerdo está con que en Educación Infantil resulte más adecuada la presencia de maestras que de maestros, mientras que en los centros B y D las medias son considerablemente mayores. En el 30 parece repetirse esta tendencia, siendo los centros A y C los que menos de acuerdo están con que el trabajo con niños sea más entretenido que con niñas por el dinamismo de los primeros, y los que más de acuerdo están son los centros B y D, aunque con medias que no llegan a “*poco de acuerdo*”.

No hay significatividad cuando se habla de escuela mixta como sinónimo de escuela coeducativa (ítem 23) y de la importancia de la figura de coordinador o coordinadora del programa (ítem 24). No obstante, es importante reflejar que las medias de estos dos ítems se sitúan en “*ni de acuerdo ni en desacuerdo*”.

Igualmente no hay significatividad en las cuestiones que se refieren al Día de la Mujer Trabajadora (ítem 26), a la dirección innata en los chicos (ítem 27) a de la responsabilidad de las familias en el proceso educativo (ítem 28). Sin embargo, las medias aquí son más bajas mostrando un mayor grado de desacuerdo con estas afirmaciones.

TABLA 14: respuestas por centros en la dimensión relacional						
	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D	Total	Significatividad²⁵
21. Niñas responsables	2,07	2,89	2,40	3,25	2,07	0,024
22. Niñas envidiosas	1,50	1,44	1,67	2,40	1,87	0,035
23. Escuela mixta	2,57	2,78	3,30	3,55	3,11	0,101
24. Coordinación programa	3,64	3,00	3,30	3,05	3,27	0,546
25. Autoridad maestros	1,07	1,33	1,50	2,20	1,62	0,001
26. Día Mujer Trabajadora	1,43	2,22	1,80	2,40	2,00	0,124
27. Dirección innata chicos	1,21	1,44	1,30	1,70	1,45	0,324
28. Familias responsables	1,78	1,67	2,40	2,20	2,04	0,387
29. Maestras Ed. Infantil	1,07	1,78	1,40	1,90	1,57	0,069
30. Trabajo niños entretenido	1,00	1,55	1,00	1,45	1,26	0,032

GRÁFICO 15: Respuestas por centros en la dimensión relacional



²⁵ *Kruskal-Wallis*. Nivel de significatividad 0,05.

7.2.3.2. Respuestas según la variable sexo

En este caso no hay diferencias muy significativas (30% de los ítems) entre ambos sexos dado que tanto uno como otro tienen opiniones similares y positivas, en cuanto a la valoración de las cuestiones planteadas. Aun así, son ellas las que están más en desacuerdo con las afirmaciones sexistas.

En la dimensión anterior, ni hombres ni mujeres estaban de acuerdo con que las diferencias en la forma de actuar vinieran dadas por naturaleza. En esta dimensión podemos observar que ellos tienden a tener un pensamiento con matices más sexistas que ellas (ítems 21, 22, 25, 27 y 30) y aunque no estén de acuerdo con las afirmaciones, no lo exteriorizan con tanta rotundidad como lo hacen las mujeres.

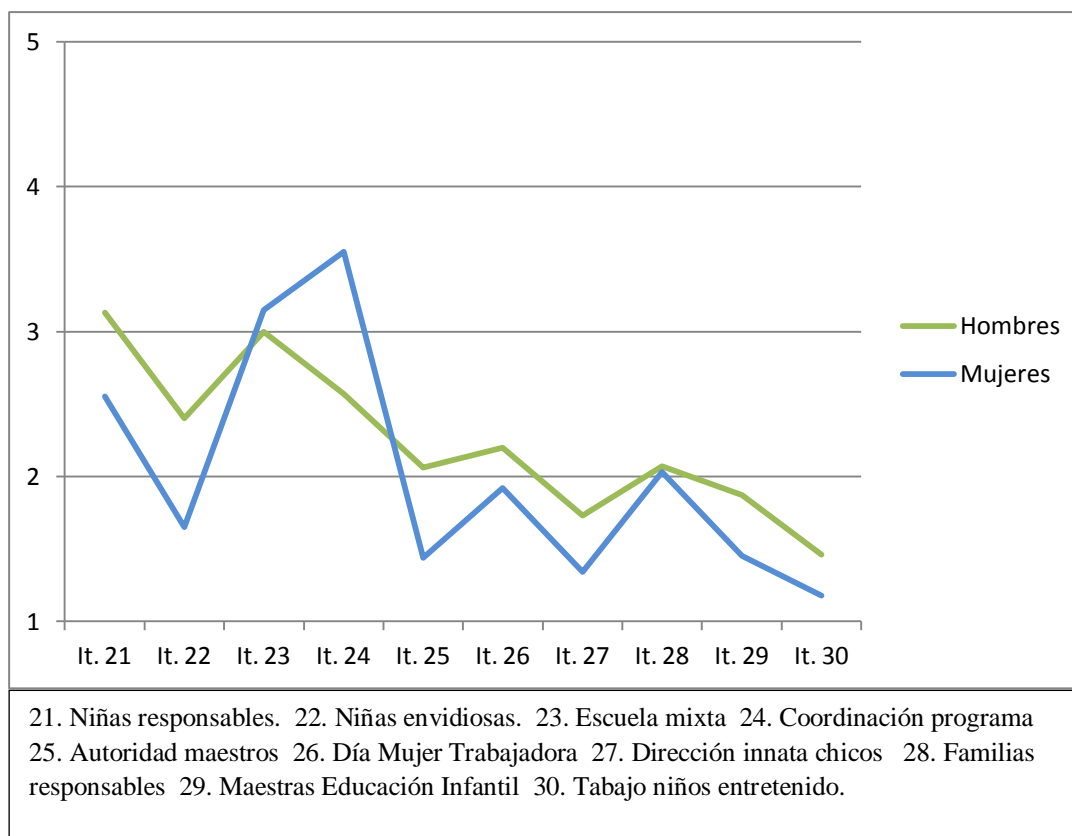
Las medias de respuestas al ítem 23 son llamativas porque, si bien hemos observado cierta tendencia a que los hombres tengan una actitud menos coeducativa, en este caso son las mujeres las que más de acuerdo están con que la escuela mixta es coeducativa en sí misma. Una de las hipótesis que podemos plantear es que dado que ellas tienen pensamientos menos sexistas, pueden confiar en que la escuela mixta sea coeducativa, al contrario de lo que pueden pensar ellos. No obstante, no se puede concluir que esto sea así con los pocos datos de que disponemos y, sobre todo, teniendo en cuenta que las diferencias de puntuación entre unos y otras son mínimas.

Por otro lado, las mujeres están más de acuerdo que los hombres con que la creación de la figura de coordinador o coordinadora del programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, en los centros sea necesaria (ítem 24). Esto es coherente si se tiene en cuenta que en el resto de ítems del cuestionario que hacen referencia al programa (1, 6 y 7) ellas lo valoraban mejor que ellos.

TABLA 15: respuestas por sexos en la dimensión relacional

	Hombres	Mujeres	Total	Significatividad
21. Niñas responsables	3,13	2,55	2,71	0,118
22. Niñas envidiosas	2,40	1,65	1,86	0,049
23. Escuela mixta	3,00	3,15	3,11	0,672
24. Coordinación programa	2,57	3,55	3,27	0,043
25. Autoridad maestros	2,06	1,44	1,62	0,022
26. Día Mujer Trabajadora	2,20	1,92	2,00	0,712
27. Dirección innata en chicos	1,73	1,34	1,45	0,256
28. Familias responsables educación	2,07	2,03	2,04	0,925
29. Maestras Educación Infantil	1,87	1,45	1,57	0,449
30. Trabajo niños entretenido	1,46	1,18	1,26	0,204

GRÁFICO 16: Respuestas por sexos en la dimensión relacional



7.2.3.3. Respuestas según la variable formación

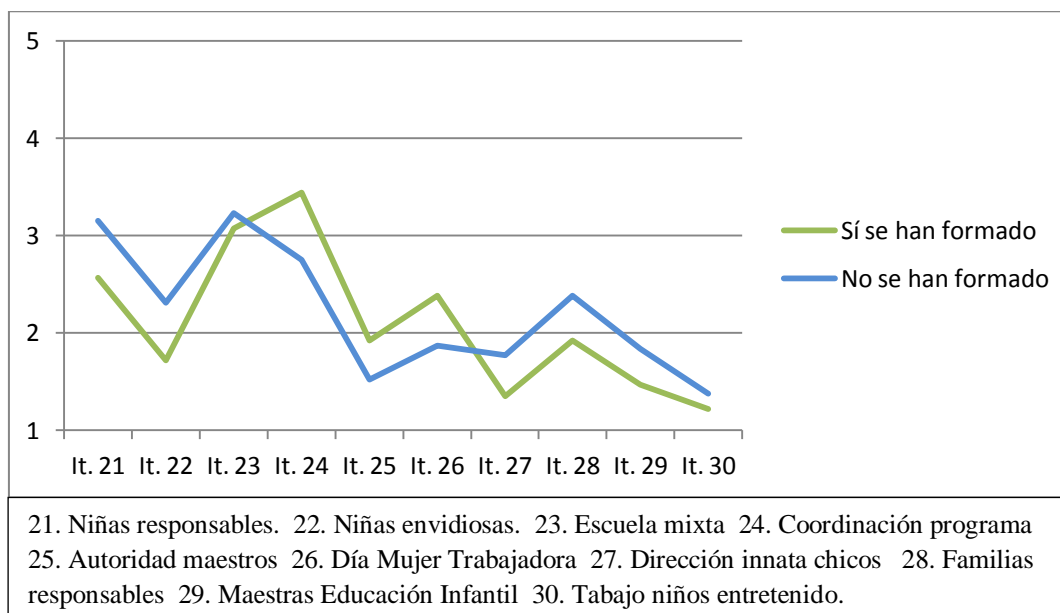
Un dato relevante es que hay una aproximación entre los valores de las medias de las personas que se han formado y de las que no. Esto puede indicarnos dos cosas. En primer lugar, que los ítems hacen referencia a cuestiones que tienen interiorizadas como sexistas. En segundo lugar, que la formación tampoco ha supuesto gran diferencia. Para afirmar esto último nos basamos en que las personas formadas no se han posicionado totalmente en contra en algunas cuestiones, como cabría esperar.

En el ítem 20 los maestros y las maestras se mostraban en desacuerdo con que las diferencias vinieran dadas por naturaleza. Esto se mantiene en los ítems que hacen referencia a pensamientos sexistas -21, 22, 25, 27, 29 y 30- habiendo coherencia entre las respuestas, e indicándonos que, en general, existe rechazo por los estereotipos sexistas.

La significatividad en las respuestas aparece en los ítems 24 – coordinación del programa- y 27 –dirección y mando innato en chicos-. Las personas formadas están más de acuerdo que las no formadas en que la figura de coordinador del programa sea necesaria. Además, las personas formadas están menos de acuerdo que las personas no formadas con que el trabajo con niños sea más entretenido que con niñas. Vemos, por tanto, la influencia de la formación sobre la valoración de la importancia de la coeducación y sobre los estereotipos sexistas.

TABLA 16: respuestas según formación en la dimensión relacional				
	Sí formación	No formación	Total	Significatividad ²⁷
21. Niñas responsables	2,57	3,15	2,72	0,140
22. Niñas envidiosas	1,72	2,31	1,86	0,171
23. Escuela mixta	3,07	3,23	3,11	0,665
24. Coordinación programa	3,44	2,75	3,27	0,074
25. Autoridad maestros	1,92	1,52	1,62	0,153
26. Día Mujer Trabajadora	2,38	1,87	2,00	0,296
27. Dirección innata chicos	1,35	1,77	1,45	0,034
28. Familias responsables	1,92	2,38	2,04	0,157
29. Maestras Ed. Infantil	1,47	1,84	1,56	0,145
30. Trabajo niños entretenido	1,22	1,38	1,26	0,476

GRÁFICO 17: Respuestas por formación en la dimensión relacional



²⁷ U de Mann-Whitney. Nivel de significatividad 0,05.

7.3. Correlaciones entre los ítems

Hemos correlacionado todos los ítems del cuestionario entre sí con el fin de comprobar si existe vinculación entre ellos que pueda explicar nuestra hipótesis de investigación

Del análisis de los ítems significativos y muy significativos hemos podido extraer las siguientes dos conclusiones.

En primer lugar, han respondido a los cuestionarios con actitud sexista y poco coeducativa aquellas personas que sienten que el programa no les ha aportado conocimientos nuevos, que no les parece que fuera necesario desde hace tiempo y que consideran que puede quitarles tiempo de trabajar otros contenidos. Los ítems a los que nos estamos refiriendo son:

- Al elegir un material didáctico, el hecho de que tenga o no elementos sexistas es secundario (ítem 2).
- La elaboración de un plan específico para el tratamiento de la coeducación es una exageración (ítem 4).
- Trabajar la coeducación en todas las sesiones implica un sobreesfuerzo para el profesorado (ítem 5).
- El trabajo con el material *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, me quitaría tiempo de trabajar otros contenidos (ítem 6).
- La actual legislación sobre coeducación perjudica a los chicos (ítem 8).
- El uso del masculino para referirse a chicos y a chicas es una forma de economizar en el lenguaje y no ser redundante (ítem 11).
- Es más sencillo trabajar la coeducación desde el área de Lengua Castellana y Literatura que desde el área de Matemáticas (ítem 12).
- En las reuniones de profesorado hacer referencia constantemente a la forma masculina y femenina del lenguaje, es muy pesado (ítem 15).
- En el Equipo Directivo no debería haber solo mujeres porque siempre acaban con disputas (ítem 16).
- Las personas que siempre se quejan cuando en los documentos hay algún elemento sexista son puntillosas (ítem 17).
- Decir que es discriminatorio el hecho de que se deje jugar a los niños al fútbol en el patio del colegio es una exageración (ítem 18).
- Trabajar con programas coeducativos en la escuela es innecesario porque es de la familia de la que depende que funcionen (ítem 19).
- Las diferencias en la forma de actuar de hombres y mujeres vienen dadas por naturaleza (ítem 20).
- En general, las niñas son más responsables que los niños (ítem 21).
- Las niñas discuten entre sí porque tienden a ser envidiosas (ítem 22).
- La escuela mixta es coeducativa en sí misma (ítem 23).
- Los maestros imponen más autoridad que las maestras (ítem 25).

- La celebración del Día de la Mujer Trabajadora en la escuela es una forma de discriminar a los hombres (ítem 26).
- La dirección y el mando son innatos en los chicos (ítem 27).
- El profesorado poco puede hacer por la coeducación porque son las familias las principales responsables de la educación de los niños y las niñas (ítem 28).
- El Educación Infantil resulta más adecuada la presencia de maestras que de maestros porque recuerdan a la figura materna (ítem 29).
- Trabajar con niños es más entretenido que con niñas porque son más dinámicas que éstas (ítem 30).

En segundo lugar, las personas que piensan que el programa puede aportarles conocimientos nuevos, y que además valoran su idoneidad desde hace tiempo, sin que suponga un impedimento para trabajar otros contenidos, han tenido una actitud no sexista y pensamientos favorables a la coeducación. En este caso los ítems son los siguientes:

- El programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, me permite trabajar contenidos que antes no sabía tratar en el aula (ítem 1).
- Cuando programo actividades me fijo en que sean coeducativas (ítem 3).
- El programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, era necesario desde hace mucho tiempo (ítem, 7).
- En coeducación, el currículum oculto es más importante que el currículum explícito (ítem 9).
- El profesorado que no usa el criterio de paridad en el reparto de responsabilidades discrimina (ítem 10).
- Todas las unidades didácticas que se elaboren deberían incluir un apartado específico que hiciera referencia a la coeducación (ítem 13).
- En Historia, hacer referencia al Hombre como ser humano es discriminatorio porque no incluye a la mujer; ejemplo: el Hombre descubrió el fuego (ítem 14).
- La creación de la figura de coordinador o coordinadora del programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, es necesaria (ítem 24).

7.4. Respuestas a las entrevistas

Las personas entrevistadas manifiestan interés por el programa y por su implantación en los centros educativos aunque de algunas opiniones se puede deducir cierto agobio. En el centro educativo C, las palabras del Equipo Directivo parecen indicarlo: *“hasta ahora nunca hemos participado porque, quizá no se nos presentó la ocasión”*, o también *“porque hemos estado participando en otros programas y muchas veces es más conveniente participar en pocas cosas profundamente que en muchas superficialmente”*. Más adelante matizan: *“hasta el momento se ha participado en muchos programas educativos que todos ellos tienen un objetivo muy loable. No se descarta participar en éste, pero sería en otro momento, pues actualmente hay una cierta saturación de programas en la actividad docente”*.

La visión que hay en el centro B es similar a ésta. La coordinadora del programa durante el curso escolar 2011-2012 comentaba la presión a la que se somete al profesorado cuando hay tantos programas sobre diferentes temas. La decisión de en qué se participa es difícil porque todos son importantes, pero pueden suponer que, precisamente el hecho de tener que centrarse en el tema de un programa, pueda hacer que se olviden otras cuestiones de especial interés. La opinión de esta persona nos parece destacable porque es una de las autoras del programa. Sin embargo, ella está más a favor de que el material sirva de apoyo al profesorado, y no que tenga que guiar la intervención que realiza en el aula.

En el centro A califican al programa como un *“material para trabajar y un material de reflexión”* a lo que añaden que *“se puso en práctica y sí que se puso en valor el documento, ese material, y claro no está cerrado ese material, te puede dar otras ideas, no tienes por qué ceñirte específicamente a esas actividades, ¿no?”*.

El centro D manifiesta que todavía se encuentran en una fase indagatoria y de autoformación, que sí se han hecho algunas actividades coeducativas de las que aparecen en el material.

Es importante volver a retrotraernos a la entrevista en el centro B, donde se encontraba la autora del programa. Si bien ella valoraba el trabajo que se había hecho para elaborar el material, en este momento haría cambios en el diseño de fichas que se había planteado. Su opinión es que es un material bastante completo que puede servir al profesorado para trabajar en el aula, pero que no tiene ningún sentido si antes no se han llevado a cabo actividades de reflexión y formación que permita a los y las docentes entenderlo como un complemento más a su tarea diaria. Esto lo complementa diciendo que el currículum explícito es fundamental, siendo idóneo el material para este fin, pero que el currículum oculto es todavía más importante, y ahí no hay materiales que puedan ayudar.

La informante clave, insiste a lo largo de la entrevista en que el programa está bien *“siempre que lo consideremos únicamente una ayuda a la coeducación transversal, es decir, una ayuda a que la coeducación impregne todo, y sobre todo impregne la labor del profesorado, y que el profesorado sea referente en igualdad”*. Y añade que

...los materiales ayudan, pero claro, pero si no es simplemente una especie de quiste, que si de vez en cuando saco una ficha y hago una cosita de igualdad por cumplir, porque entonces no vale para nada. Si impregna la igualdad a todo el profesorado y hay sensibilidad y formación y demás, pues todos los materiales bienvenidos sean porque ayudan. En vez de tener yo que pensar ‘cómo haré yo lo de...’, no mira, ya me lo dicen aquí, pero antes tengo que estar convencida de lo que hago.

Con esto vamos observando que todas las preguntas relacionadas con el programa en las que nos encontramos pensamientos *“ni de acuerdo ni en desacuerdo”* en el cuestionario van encontrado sentido en la opinión de las personas encargadas de la

coordinación del mismo en los centros educativos. Somos conscientes de que muchas de estas opiniones están condicionadas porque no quieren ser tan explícitos en sus afirmaciones por la deseabilidad social con las personas investigadoras. Las opiniones más «arriesgadas» del centro B y de la informante clave, así como las expresiones y gestos con que las personas de los centros A, C y D acompañaban sus afirmaciones, nos hacen pensar que no ven en el programa una forma eficaz de resolver los problemas sexistas en las aulas.

En cuanto a las dificultades que se perciben desde los centros educativos, destacamos en todas las entrevistas falta de tiempo. El centro A, que es en el que mejores resultados se han obtenido en el cuestionario, indica que la principal dificultad es precisamente que “el currículum nos lleva”. En el centro C indica que

*El profesorado se implicaría adecuadamente en el programa puesto que es un tema muy interiorizado entre los profesores y profesoras, **ellas en mucho mayor número que ellos**. Hay que tener en cuenta, como opinión en contra, que actualmente el profesorado se encuentra muy desmotivado como consecuencia de los recortes educativos, la escasa consideración social, el poco apoyo de la administración educativa y la continua presión de los padres y de los medios de comunicación, que hacen que cualquier iniciativa que haya que emprender se valore y se medite mucho por si trae consecuencias indeseables para el profesorado. Aun así, la propia dignidad de los profesores y profesoras y su espíritu de trabajo harían posible, a mi juicio, que un programa de este tipo se pudiera desarrollar en este centro con un grado de cumplimiento y de implicación absoluto.*

Nos llama mucho la atención que desde el propio Equipo Directivo se reconozca que son las mujeres las que tienen mayor conciencia coeducativa en relación a los hombres. La manifestación de esta idea está hecha porque se entiende que las diferencias son considerables, y esto viene a confirmar los datos que hemos obtenido en los cuestionarios en relación al sexo.

Además, nos parece interesante la idea de que se haga referencia a la presión de familias y medios de comunicación, porque tanto en los centros A, B y D coincidieron en lo mismo. De hecho el A explica que “*el problema de todo esto son las cosas que tenemos en contra, las familias, los medios comunicación, que transmiten estereotipos y al final es más difícil todo*”.

La informante clave, cuando es preguntada por si considera que el trabajo con estos materiales es suficiente para poder decir que se trabaja coeducativamente responde:

*No, un programa es un parche. Un programa es algo que le sirve por un lado a la administración para decir que están haciendo algo, y por otro lado a una parte del profesorado para eso, para excusarse y para decir que están haciendo algo; pero un programa no es nada más que una ayuda que se le da al profesorado que de verdad quiere trabajar. **Un programa es interesante cuando todo pasa por la actitud del profesorado y después ya se aplica el programa que sea y los materiales que sean, da igual**. Incluso hay mucho profesorado que una vez*

formado no necesita nada de eso. Entonces hacer materiales públicamente queda muy bien pero luego, por qué no se mide de una vez el impacto real que eso tiene en las aulas.

De esta opinión debemos extraer varias reflexiones importantes.

En primer lugar, no puede ser casual que tanto ella como el centro C se refieran a las presiones de la Administración. Además, el centro D confirma que empezaron a trabajar en el programa por recomendaciones que le llegaron desde esas instancias, y no porque hubieran hecho un estudio o unas reflexiones previas sobre la necesidad de introducir cambios.

En segundo lugar, que el programa no deja de ser una ayuda que se da al profesorado que quiere trabajar de verdad, y que no va a servir si no hay conciencia coeducativa. Esto podemos observarlo en el centro C, donde ni siquiera después de nueve meses de curso escolar muchos y muchas docentes sabían decir en qué consistía el programa –a pesar de que estuvo en un rincón de la sala de profesorado todo el año²⁸-. Sí sirvió, sin embargo, para aquellas personas que decidieron implicarse e inscribirse en las actividades de formación que se llevaron a cabo, aunque el número fuera un porcentaje mínimo.

En tercer lugar, el hecho de que llegue un momento en que si el profesorado está formado ya no vaya a necesitar el programa. Esto ha quedado reflejado en los cuestionarios en la valoración del ítem 1, en el que no veíamos que las personas que se habían formado tenían pensamientos más dispersos acerca de que el programa les permitiera trabajar contenidos que antes no sabían tratar en el aula. Lo mismo sucede en los colegios A y D –que es donde más docentes se han formado-, y que le otorgan una puntuación menor a la ayuda que les puede ofrecer el programa.

7.5. Síntesis

En el estudio participó el 68% del profesorado de Educación Primaria de los cuatro centros analizados. El perfil mayoritario son mujeres, de edades comprendidas entre 41 y 60 años, pertenecientes al tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria y que han recibido algún tipo de formación en el tema que nos ocupa.

Tres de los cuatro centros (75%) respondieron a los cuestionarios por interés propio, y uno de los cuatro centros (25%) además de poder hacerlo por interés personal, lo hizo por tener a la investigadora en el centro como miembro del claustro docente.

La participación del profesorado según el centro educativo fue la siguiente –en orden decreciente-: centro A, centro D, centro C y centro B.

²⁸ En la introducción al trabajo se explica cómo surge la idea de realizar este estudio de investigación a partir de una situación observada en este centro educativo en relación a que el programa era un libro más entre los muchos que había en la biblioteca de consulta del profesorado.

Según las medias de las respuestas del profesorado –sin relación con las variables independientes- podemos concluir que:

- Valoración del programa. Es positiva, pero no de manera firme. No se tiene claro que ayude a trabajar contenidos que quizás antes no se sabía tratar en el aula y si el programa puede quitar tiempo para trabajar otros contenidos. En las entrevistas el material se valora positivamente pero se repite la idea de que hay muchos programas y es difícil centrarse en uno en concreto.
- Actitudes sexistas-pensamiento estereotipado. Se rechazan los estereotipos, aunque tendencia a responder con “*ni de acuerdo ni en desacuerdo*” a algunas cuestiones como por ejemplo que las niñas sean más responsables que los niños o que los maestros impongan más autoridad que las maestras. El profesorado continúa teniendo ideas sexistas en aquellas cuestiones en las que el subconsciente tiene influencia.
- Uso de lenguaje no sexista. Hay opiniones bastante divididas en relación a esto. La moda de algunos ítems nos indica que hay muchos y muchas docentes que piensan que el uso del masculino como genérico es una forma de economizar en el lenguaje y no ser redundantes. Sin embargo, no se piensa que las personas que llaman la atención sobre la existencia de los elementos sexistas en documentos sean puntillosas.
- Organización escolar. El pensamiento disperso aparecen cuando se hace referencia a currículum oculto-currículum explícito y a escuela mixta-escuela coeducativa. Generalmente el profesorado está de acuerdo con la importancia de programar actividades teniendo en cuenta puntos de vista coeducativos y el uso de materiales no sexistas. El profesorado también está de acuerdo con que la escuela tiene un papel importante en la coeducación, y que el peso no debe recaer solamente en las familias. No se considera que el fútbol como juego de recreo de los niños pueda ser una forma de discriminación hacia las niñas.

De esta lectura extraemos como conclusión que aquellas cuestiones en las que cabe esperar una alta deseabilidad social son respondidas de manera positiva en un porcentaje significativo de docentes. Sin embargo, aquellas otras cuestiones que implican reflexionar acerca de las propias ideas y en las que influye el pensamiento subconsciente son respondidas con puntuaciones que rondan el 3 o con resultados menos favorables a la igualdad entre hombres y mujeres.

Esto nos confirma que el profesorado, como parte de una sociedad, está influenciado por el peso de la tradición histórica y del propio contexto en el que se mueve.

Es interesante analizar si las diferencias que se dan entre **centros educativos** son debidas al azar o si, por el contrario, existen otros condicionantes que las puedan explicar. Presentamos a continuación una tabla en la que se puede observar los ítems

donde las diferencias han sido significativas. En color azul se aprecia las puntuaciones más favorables a la coeducación, y en gris las menos favorables.

TABLA 17: ítems que presentan diferencias significativas según la variable centro educativo					
		Medias según centros			
Item	Significatividad	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D
6. Programa, quita tiempo	0,022	1,71	2,00	3,00	2,68
8. Leyes coeducación	0,040	1,36	1,66	2,42	1,89
11. Uso masculino genérico	0,001	2,08	2,78	3,58	4,00
12. Áreas Lengua y Matemáticas	0,018	1,78	1,67	3,17	2,58
16. Mujeres equipo directivo	0,028	1,21	1,55	1,00	2,15
17. Personas puntillosas	0,023	1,64	2,22	2,20	2,95
19. Programas innecesarios	0,021	1,07	1,67	1,90	1,95
21. Niñas responsables	0,024	2,07	2,89	2,40	3,25
22. Niñas envidiosas	0,035	1,50	1,44	1,67	2,40
25. Autoridad maestros	0,001	1,07	1,33	1,50	2,20
30. Trabajo niños entretenido	0,032	1,00	1,55	1,00	1,45

El centro que más favorable es a la coeducación es el A. El centro menos favorable a la coeducación es el D.

En el B y en el C, donde actualmente no se está trabajando el programa, el número de respuestas desfavorables desciende. Esto, unido al hecho de que en el centro D el porcentaje de personas formadas se sitúe en un 81% nos hace pensar que debería realizarse un estudio más profundo acerca de cómo ha sido la formación. Además, la adscripción al programa coeducativo *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, parece que no ha supuesto que la actitud del profesorado sea más coeducativa, y que por tanto las intervenciones también lo sean. Sin embargo, deberían realizarse en el futuro nuevos estudios que pudiera confirmar que se han hecho los cambios y que, al menos, el pensamiento del profesorado está libre de estereotipos sexistas.

En relación a la variable sexo, resulta llamativo que el 47% de los ítems presentan diferencias significativas, tal y como podemos ver en la tabla siguiente. Las opiniones más favorables a la coeducación aparecen en verde y las menos favorables en gris.

TABLA 18: Ítems que presentan diferencias significativas según la variable sexo			
		Medias según sexos	
Ítem	Significatividad	Hombres	Mujeres
3. Diseño actividades coeducativas	0,026	3,94	4,44
4. Plan específico coeducación	0,014	2,70	1,90
6. Programa quita tiempo otros contenidos	0,007	3,13	2,11
7. Programa necesario	0,043	3,20	3,88
9. Currículum oculto más importante	0,014	2,87	3,62
10. Uso criterio paridad	0,015	2,47	3,31
11. Uso genérico, economizar	0,001	4,18	2,84
13. Apartado en unidades didácticas	0,023	2,88	3,87
14. Historia, el Hombre, discriminación	0,015	2,23	3,23
17. Personas puntillosas	0,027	3,00	2,08
18. Fútbol, discriminación, exageración	0,017	4,13	2,81
22. Niñas envidiosas	0,003	2,40	1,65
24. Escuela mixta	0,043	2,57	3,55
25. Autoridad maestros	0,022	2,06	1,44

Los datos nos indican que los docentes tienen actitudes más sexistas que las docentes, hecho que llega a ser reconocido por una de las personas del equipo directivo de un centro en una de las entrevistas.

Nos interesa especialmente analizar las diferencias por formación en los ítems que no se deben al azar y que en este caso constituyen el 17% del total, un porcentaje bastante bajo en relación a una cuestión muy importante, como es la formación.

TABLA 19: Ítems que presentan diferencias significativas según la variable formación			
		Medias según formación	
Ítem	Significatividad	Sí se han formado	No se han formado
3. Actividades coeducativas	0,025	4,46	3,78
6. Programa quita tiempo	0,008	2,16	3,15
7. Programa necesario	0,029	3,86	2,15
8. Leyes coeducación	0,004	1,59	2,50
27. Dirección innata chicos	0,034	1,35	1,77

A lo largo del estudio de investigación hemos podido comprobar que las diferencias entre las personas que se habían formado y las que no eran pequeñas. Si bien los datos nos indican que la formación influye positivamente sobre la actitud del profesorado, no podemos decir que en este caso haya sido determinante, debiéndose posiblemente a que, si hay formación no es la adecuada, o debería seguir recibiendo.

8. CONCLUSIONES

8.1. Grado de consecución de los objetivos planteados

En primer lugar se ha conseguido explorar las actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la construcción de la cultura de género basada en la igualdad en cuatro centros educativos con diferente vinculación con el programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*. La utilización de cuestionarios y entrevistas, como técnicas de recogida de información, ha permitido hacer un esquema general de cómo son tanto las actitudes como los pensamientos del profesorado hacia la cultura de género y hacia el propio programa. El objetivo está conseguido, pero nos parece interesante continuar estudiando cómo son las actitudes del profesorado, especialmente aquellas que se basan en el subconsciente, pues tienen un peso muy importante en las intervenciones escolares.

En segundo lugar, se ha logrado identificar que existe una cierta relación entre la actitud del profesorado y la adscripción de centros educativos al programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*. No obstante, esta identificación tiene un carácter indagatorio y sería fundamental continuar estudiando la relación existente entre uno y otro, con el fin de

mejorar las propuestas de intervención que se realizan desde las administraciones educativas, en relación a la coeducación.

8.2. Conclusiones basadas en los resultados alcanzados

Las conclusiones extraídas del estudio realizado tienen una intención indagatoria y, por tanto, no pueden extrapolarse al resto de centros educativos asturianos. No obstante, pueden ilustrar una realidad que han reconocido diferentes autores y autoras, tal y como se recoge en la parte teórica de este trabajo.

El análisis e interpretación de los datos no nos permite establecer relaciones de causalidad entre variables, pero sí nos sirve para constatar que la relación existe, y que puede ser objeto de futuras investigaciones.

La interpretación de las respuestas a los cuestionarios ha dejado patente que si bien exista cierta sensibilidad y disposición por la cultura de género, aún queda camino por recorrer. La deseabilidad social ha sido influyente a la hora de responder a las preguntas. En general el profesorado ha valorado más la coeducación en los ítems en los que la respuesta podía suponer, claramente, una actitud sexista. Sin embargo, hemos observado que las mayores discrepancias, así como las actitudes más negativas a la coeducación aparecen en los ítems en los que el subconsciente tenía un peso significativo. Esto nos hace ver que hay predisposición hacia la coeducación, pero que todavía existen determinados pensamientos que dificultan su puesta en práctica.

No hemos encontrado diferencias por edad, etapa y ciclo. A pesar de que la muestra de personas menores de 30 años fuera muy reducida, sí puede servirnos como reflexión para pensar si sería interesante realizar estudios en las actuales Facultades de Formación del Profesorado y Educación y comprobar cómo se forma al profesorado en relación a la coeducación.

De los datos no podemos concluir que verdaderamente alguno de los centros se pueda calificar como coeducativa. Aun así, sí hemos podido establecer un perfil de centros en función de la visibilidad de la coeducación en los mismos.

La actitud del profesorado por centros ha puesto de manifiesto que la adscripción al programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, no es determinante para transformar las escuelas en coeducativas, pero puede ser una ayuda al proceso. Sin embargo, lo verdaderamente necesario es que desde todas las instancias educativas, y a todas las niveles, exista una conciencia de género.

El primer paso para que la escuela pueda ser más coeducativa es una reflexión previa en la que se analicen los cambios necesarios, y en esto la formación tiene un papel esencial. Una vez que ya estén sentadas las bases para que el cambio sea efectivo, entonces los materiales pueden ser un apoyo muy importante.

El centro que más se acerca a la esencia de una escuela coeducativa, ha empezado a defender modelos educativos basados en la igualdad a partir de una reflexión previa bastante sólida que les ha permitido tener una concienciación mayor acerca de la necesidad de coeducar en las aulas. El que más se diferencia de una escuela coeducativa se incorporó al programa por una recomendación que se hizo desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Aunque desde el equipo directivo se impulsaran acciones para fomentar la coeducación –participación del centro el proyecto piloto de Educación Infantil- no se consiguió que el profesorado tuviera una actitud no sexista. El problema estaba en que precisamente los y las docentes no sentían la necesidad de cambio. Así pues, el proceso de adscripción al programa puede ser más importante que el mismo hecho de adscribirse.

En el estudio han quedado reflejadas las diferencias en las formas de pensar entre hombres y mujeres. Si bien en los dos casos la perspectiva androcéntrica está presente, es mucho más notable en hombres que en mujeres. Esto corrobora las ideas recogidas en la perspectiva teórica de este trabajo. El mayor obstáculo que hay para que la igualdad se haga efectiva es que los estereotipos continúan perviviendo en las escuelas. La masculinidad y feminidad hegemónicas mantienen unas barreras firmes entre ambos sexos en donde la defensa de la igualdad, se ve como un ataque para los hombres.

La formación ha sido una variable que a lo largo del estudio nos ha dado muchas pistas sobre su influencia en la actitud del profesorado, pero el carácter indagatorio del mismo no nos permite extraer conclusiones generalizables. Cuando una persona está más formada, normalmente suele estar más concienciada, pero precisamente por esto puede ser valore más la formación y continúe participando en programas formativos. No podemos establecer la dirección de la causalidad, simplemente podemos decir, a partir de las revisiones bibliográficas, que la formación ayuda en la lucha contra los estereotipos y la discriminación sexista. No obstante, en este caso la evidencia empírica obtenida no apoya esta hipótesis con tanta fuerza como cabría esperar.

El profesorado con el que hemos trabajado en este estudio no rechaza la implantación del programa de coeducación *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, pero considera que puede suponer para ellos y ellas un esfuerzo extra en un marco temporal muy ajustado por la carga curricular. Si no existe una verdadera concienciación detrás de la adscripción al programa, los efectos del mismo pueden ser contrarios a lo deseado en un primer momento. La ayuda que ofrecen los materiales puede acabar equiparándose a la de un libro de texto o una guía docente. Además, su uso puede quedar reducido a efemérides y a una justificación burocrática de una determinada intervención.

En síntesis, la presencia del material *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, en las escuelas puede surtir efecto si previamente ha habido un movimiento importante porque el profesorado sienta la necesidad de usarlo en las escuelas. En algunos casos la

adscripción al programa puede derivar en una reflexión profunda. En otros, la adscripción puede fomentar el rechazo por los programas. De lo que no cabe duda es que las combinaciones entre formación, reflexión, legitimación del cambio, sensibilidad y concienciación ante la coeducación, unidas a la existencia de programas que faciliten la labor docente, pueden traer consigo escuelas más coeducativas.

8.3. Avances sobre investigaciones previas

Hasta el momento, los estudios que se han realizado sobre el programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, han sido los que ha llevado a cabo el Instituto Asturiano de la Mujer (García Vázquez, 2011 y García Vázquez 2012). Se han centrado en la valoración que ha hecho el profesorado del programa. Sin embargo no se hayan hecho estudios más exhaustivos para analizar cómo está revertiendo realmente en las aulas.

Para la realización del trabajo se utilizó un cuestionario adaptado de la investigación llevada a cabo por Rebollo et al. (2009). Las conclusiones de nuestro estudio están en consonancia con el suyo en cuanto que también observamos cierta sensibilización hacia la coeducación, siendo mayor en hombres que en mujeres. Además, también hemos detectado diferencias más significativas entre los ítems que se acercan a ideas presentes en el discurso público, y que por tanto entra en juego la deseabilidad social, y aquellos en los que el subconsciente tiene influencia.

Existen diversos trabajos que han tenido como objeto la actitud del profesorado en coeducación. Sin embargo, nos pareció esencial buscar la relación con el programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma* porque de los resultados obtenidos se puede orientar la intervención en coeducación, tanto desde la administración como desde los propios centros educativos, y darle un mejor aprovechamiento al programa.

8.4. Recomendaciones basadas en las conclusiones

Cada día aparecen nuevos programas orientados a facilitar la labor del profesorado y de las familias en relación a temas de interés con relevancia educativa, es el caso de la coeducación.

Sin embargo, cuando estos programas llegan a los centros, el profesorado los recibe con una sensación agrídulce. Por un lado se encuentra la motivación que produce contar con una ayuda para poder ofrecer la mejor educación posible. Pero por otro lado, se encuentra la sensación, inevitable, de que ese material pueda suponerle una revisión de la temporalización de las unidades didácticas para poder dar cabida a todos los contenidos que plantea el currículo. Al final, esto trae consigo que en muchos casos su uso quede relegado para momentos puntuales, especialmente si se trata de celebraciones de efemérides.

Evidentemente, estas afirmaciones se hacen teniendo en cuenta la realidad vivida en cada centro educativo visitado y en cada centro educativo en el que se ha trabajado.

Por supuesto, no representan una muestra de los colegios asturianos, y mucho menos del resto de España. Sin embargo, sí han de ser tenidos en cuenta porque pueden ser un indicativo de lo que puede ocurrir en el resto de escuelas.

Resulta muy ambicioso pensar que con un programa de coeducación pueda llegar a cambiarse una situación que no solo afecta a la escuela, sino que afecta a toda la sociedad, y de una forma muy profunda. También resulta ambicioso pensar que la intervención de un círculo reducido de docentes pueda cambiar la situación. Sin embargo, sí es realista pensar que la ausencia de intervención puede provocar, y provoca, la pervivencia de los modelos androcéntricos.

Ahora bien, si los programas de coeducación llegan a centros en los que ha habido previamente una labor de concienciación importantes, donde se han hecho estudios para identificar actitudes sexistas y prácticas discriminatorias, y donde se ha legitimado la necesidad de cambio, entonces sí podremos decir que los programas pueden ayudar a que las escuelas sean más coeducativas.

No sería justo culpar a los maestros y a las maestras porque las escuelas no sean coeducativas, al menos a aquellos y a aquellas que no lo buscan intencionalmente. No podemos hacerlo porque desde instancias superiores, la administración, no se valora lo suficientemente como para que el profesorado reflexione. La coeducación, acaba siempre relegada a ser una palabra biensonante que queda bien cuando se habla de educar, pero no resulta un tema lo suficientemente interesante como para que se pongan todos los esfuerzos en luchar por legitimarla.

Las ofertas formativas que hay en nuestra comunidad autónoma son escasas. Los cursos que con más frecuencia se repiten son los referentes al programa *Yo cuento, tú pintas, ella suma*, y tienen niveles de participación muy reducidos. De hecho, este año han llegado a cancelarse tres. Echar la culpa al profesorado, una vez más, tampoco tendría sentido.

Se presupone en los y las docentes una serie de conocimientos sin los cuales es difícil ejercer. Ahora es necesario formarse en nuevas tecnologías –que no alfabetización digital, a pesar de ser fundamental- y en el dominio de idiomas, pero muchas personas se sorprenderían al escuchar que lo realmente imprescindible es formarse en coeducación. El profesorado no puede llegar al aula con mensajes sexistas, ni de manera explícita ni implícita. Por eso, los mismos esfuerzos que se hicieron para formar al profesorado en otras cuestiones, deberían hacerse para tratar el tema de la igualdad, si es que de verdad se quiere prevenir la violencia de género.

La necesidad imperante, por tanto, es la transmisión de la igualdad. Y esto tiene que impregnar a todos los niveles, tanto administración, como inspección educativa, y los centros de enseñanza. No tiene mayor sentido que se contemple en la ley la necesidad de educar en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres si luego

esas propuestas no se cumplen. Tampoco tiene sentido un control exhaustivo del cumplimiento, porque al final se estaría consiguiendo el efecto contrario al deseado, es decir, un rechazo por la coeducación. Lo que realmente se necesita es que desde todos los niveles se tenga como prioridad la prevención de la violencia de género y la igualdad, porque entonces sí se pondrán los recursos necesarios para que el profesorado pueda actuar conforme a estos valores.

En la actualidad, parece que una de las soluciones para que la coeducación salga adelante, es la sensibilidad del profesorado ante esta realidad. La formación solo será posible si hay una sensibilización previa, si hay motivación intrínseca, sino resbalará. Y si hay sensibilización, acudirán a la formación. No obstante, el papel de los gobiernos es fundamental como estrategia principal.

8.5. Líneas de investigación derivadas del estudio desarrollado. Recomendaciones para futuras investigaciones

En este estudio analizamos la relación entre diferentes variables con el fin de confirmar o rechazar la hipótesis. La propia investigación no nos ha permitido avalar la importancia de la formación, pero sí hay indicios de que esto es así. No se ha podido establecer relaciones de tipo causal, pero sí hemos constatado que existe una relación que puede ser objeto de estudio para futuras investigaciones relacionadas con el programa.

Puede resultar idóneo ampliar este estudio a todos los centros educativos asturianos, independientemente de que estén adscritos al programa o que nunca lo hayan hecho. Este estudio que hemos realizado, podría servir como base para diseñar la nueva investigación, pues sirve de ejemplo acerca de qué aspectos son los que hay que tener más en cuenta para incidir en ellos.

En la etapa educativa no hemos visto diferencias significativas, dado que la muestra con la que contábamos de Educación Infantil era bastante reducida. Sin embargo, sí podría ser adecuado tener en cuenta también la opinión de los maestros y maestras que trabajan en esta etapa. Nuestra Comunidad Autónoma está llevando a cabo un pilotaje en coeducación en 12 centros educativos de niños y niñas de 0 a 6 años.. Hay que tener en cuenta que el trabajo coeducativo tiene que llevarse a cabo desde el momento que nace la criatura, por tanto, ya que es una forma de entender la educación. Por eso, tiene más sentido todavía que la coeducación llegue a todos los niveles.

En la edad del profesorado tampoco se ha encontrado información relevante. No obstante, sí pensamos que los estudios pueden trasladarse a las Facultades de Formación del Profesorado y Educación donde están los y las docentes más jóvenes para analizar su actitud e incidir más en la necesidad de que la coeducación esté presente a lo largo de toda su formación.

No obstante, es en relación a la formación donde la investigación es más necesaria. Se precisan estudios contundentes que se centren en recabar información acerca de la repercusión que tiene la formación hacia actitudes más positivas en coeducación. Debería analizarse, además, las cotas bajas de participación en determinados cursos de formación organizados desde los Centros de Profesorado y Recursos. La finalidad es impulsar la coeducación que la necesidad de cambio empiece a ser percibida.

Por otro lado, nos parece adecuado el uso de cuestionarios para recabar información a la actitud. Sin embargo, si la investigación tuviera un peso más importante y no tuviera fines indagatorios como este caso, sería interesante complementar el estudio con otras técnicas de recogida de información, especialmente los grupos de discusión. Esta técnica podría aportarnos información acerca del lenguaje que el profesorado utiliza, el contraste de opiniones, confirmaciones y contradicciones con los datos del cuestionario, y otras cuestiones que pueden ser de gran interés. Además, puede ser un primer paso para que el profesorado reflexione y empiece a replantearse su forma de actuar. Si al mismo tiempo se incluyen técnicas de observación participante, el estudio, sin duda, podrá ofrecer información más sólida. Esto lo afirmamos porque, en nuestro caso, sin haber realizado observaciones sistemáticas, ya pudimos obtener información reveladora acerca de las prácticas que se están llevando a cabo en los centros estudiados.

Finalmente, las evaluaciones que se hagan del programa deberían tener en cuenta, además de la valoración que el profesorado hace del mismo, hasta qué punto su presencia en los centros está sirviendo para cambiar la realidad y los modelos educativos hacia escuelas que verdaderamente coeduquen.

8.6. Reflexiones finales

Cuando decidí elegir el tema de la coeducación para el Trabajo Fin de Máster lo hice por el convencimiento que tenía de que se trataba de una cuestión relevante. Antes de comenzar el trabajo, creía tener conocimientos sobre coeducación, y eso hacía que el tema fuera más atractivo. Cuál sería mi sorpresa cuando comencé a revisar bibliografía de que todo lo que hasta el momento pensaba de mi figura como maestra, eran concepciones erróneas.

Pasé por muchas fases. Al principio estaba perdida, no entendía, o mejor dicho, no quería creer, todas las ideas nuevas que iba encontrando, y que rompían completamente con los esquemas mentales que tenía. Fueron momentos duros en los que tuve que replantearme muchos de los pensamientos que había tenido a lo largo de mi vida, y no sólo en el ámbito profesional sino también en el personal. Sin embargo, con el paso del tiempo, y a medida que me iba informando más sobre el tema, mi mentalidad fue cambiando y haciéndose cada vez más positiva. Los cursos de formación fueron experiencias únicas porque pude vivíros de manera más intensa, especialmente

por la oportunidad que tuve de compartir sensaciones con personas como Marián Moreno, Marina Subirats, o Emma Valdeón.

La tercera etapa, en la que ya había hecho una revisión bibliográfica importante, fue la de la visita a los centros educativos. Estoy acostumbrada a conocer, año tras año, realidades educativas diferentes, por mi trabajo. Sin embargo, una visita nunca había significado tanto para mí como las realizadas a los centros en los que la coeducación estaba presente. Tengo una enorme gratitud por estas personas que diariamente se entregan a la labor educativa y que se muestran orgullosas de lo que hacen.

La cuarta etapa, y quizás una de las más intensas, fue la de la interpretación de datos. Me llamó mucho la atención comprobar las diferencias que había entre centros, sexo y formación, aunque no pudiera juzgar sus actitudes ni pensamientos porque hasta hace bien poco, también podía haber respondido de la misma manera a los cuestionarios.

La mejor etapa, sin duda, es ésta. Mi forma de entender la educación ha cambiado radicalmente. Nunca más volveré a ver la coeducación como un esfuerzo añadido o como unos valores para trabajar a través de materiales concretos. Ahora pienso que en cada acción, en cada instante, debemos defender un modelo de vida que nos hace más libres y que nos permite luchar contra las diferencias discriminatorias.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14. Recuperado el 3 de abril de 2014 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587682.pdf
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor
- Ballarín Domingo, P. (2006). Historia de la coeducación. En *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía, pp. 7-18.
- Ballarín Domingo, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26. Recuperado el 26 de febrero de 2014 de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/73003/1/La_escuela_de_ninas_en_el_siglo_XIX_la_1.pdf
- Blanco García, N. (2007). Coeducar es educar para la libertad. Consejería de Educación. Andalucía educativa, 64. Sevilla: Junta de Andalucía, pp.24-27. Citado por Castilla Pérez, A.B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros

educativos. *Escuela Abierta*, 11. Recuperado el 6 de abril de 2014 en http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea11%20pdf/coeducacion%2048_95.pdf

Blanco Orviz, A.G., Calvo Cuesta, R.M., García Álvarez, M.A., García Iglesias, M.G., García Vázquez, J., Lena Ordóñez, A., Sánchez Choya, I., Valdeón Menéndez E. y García, T. (2011). *Yo cuento, tú pintas, ella suma: educación para la igualdad y la salud en Primaria*. Asturias: Consejería de Presidencia, Justicia e Igualdad, Instituto Asturiano de la Mujer, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias y Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.

Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.

Calatrava González, M.A. (2013). Políticas públicas de igualdad en el ámbito de la educación: balance actual y retos futuros. *Profesorado*, 17, 1. Recuperado el 25 de abril de 2014 en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART1.pdf>

Calderón Quindós, F. (2005). La mujer en la obra de Jean Jacques Rousseau. *Revista de Filosofía*, 30, 1. Recuperado el 2 de marzo de 2014 en <http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/download/RESF0505120165A/9577>

Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J.R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de datos (I). *Atención Primaria*, 31 (8). Recuperado el 5 de mayo de 2014 en <http://external.doyma.es/pdf/27/27v31n08a13047738pdf001.pdf>

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.

De Puelles Benítez, M. (1991). El sistema educativo republicano: un proyecto frustrado. *Historia contemporánea*, 6. Recuperado el 5 de marzo de 2014 en http://www.historiacontemporanea.ehu.es/s0021-con/eu/contenidos/boletin_revista/00021_revista_hc06/es_revista/adjuntos/06_10.pdf

Doval, G. (2008). *1001 citas y frases ingeniosas sobre el hombre y la mujer*. Madrid: Nowtilus.

- Elwood, J. (1999). Equity issues in performance assesment: The contribution of teacher-assessed coursework to gender-related differences in examination performance. *Educational Research and Evaluation*, 5 (4), 321-344.
- España. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2004, núm. 313, pp. 42166-42197.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de marzo de 2007, núm. 71, pp. 12611-1264.
- España. Ley del Principado de Asturias 2/2011, de 11 de marzo, para la igualdad de mujeres y hombres, y la erradicación de la violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2011, núm. 106, pp. 44779-44797.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Francis, B. (2008). Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teacher's gender performance. *Gender and Education*, 20 (2), 109-122.
- Fuentes-Guerra, M., Pérez, M.V., Freixas, A. (1989). Educación no sexista y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6. Recuperado el 1 de mayo de 2014 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117679>
- García Gracia, M., Troiano, H., Zalzívar, M. y Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer. Recuperado el 3 de mayo de 2014 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=193430>
- García González, F. (2006). ¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?: una perspectiva político-educativa de género. *Tendencias pedagógicas*, 2. Recuperado el 3 de marzo de 2014 en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2006_11_11.pdf

- García Pérez, R.; Rebollo, M.A.; Vega, L.; Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). *El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. Cultura y Educación*, 23 (3), 385-397.
- García Vázquez, J. (2012). *Programas de coeducación y promoción de la salud en los centros educativos. Informe de evaluación curso 2011-2012*. Área de Promoción de la Salud y Participación. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Recuperado el 5 de mayo de 2014 en https://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Programas%20de%20Educaci%C3%B3n/Educaci%C3%B3n%20afectivo%20sexual/informe-evaluacion-as-2012.pdf
- García Vázquez, J. (2013). *Programas de educación afectivo-sexual y coeducación en los centros educativos. Informe de evaluación curso 2012-2013*. Área de Promoción de la Salud y Participación. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Recuperado el 5 de mayo de 2014 en https://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Programas%20de%20Educaci%C3%B3n/Educaci%C3%B3n%20afectivo%20sexual/Programas%20de%20coeducacion%20y%20afectivo%20sexual_informe%20ev%202012-2013.pdf
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- López Ojea, E. (2006). Análisis sociolingüístico: pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales educativos. *Interlingüística*, 17. Recuperado el 3 de mayo de 2014 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317475>
- López Valero, A., Madrid, J., Caselleres, J.F., Mercader, C., Sanz, M.D. y Encabo, E. (1997). *La transmisión de estereotipos sexistas en la escuela obligatoria: análisis del discurso docente y del alumnado, y propuestas metodológicas que fomenten la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el área de Lengua Castellana y Literatura*. Murcia: Universidad de Murcia. Citado en: Vega, L. (2012). *La construcción de género en la escuela a través de los discursos del profesorado: conflictos y estrategias. Trabajo de investigación de doctorado inédito. Departamento de Psicología Experimental*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- López Valero, A. y Encabo, E. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa. Contextos educativos: *Revista de Educación*, 2. Recuperado el 2 de mayo de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201046>
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Secretaría

General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Recuperado el 15 de abril de 2014 en <http://www.gse.upenn.edu/pdf/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa.pdf>

- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos, M.A. (Coord.). *El harén pedagógico*. (p.11-32). Barcelona: Graó.
- Principado de Asturias. Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 16 de junio de 2007, pp. 11794-11908.
- Rebollo, M.A. (2006). El currículo en una escuela coeducativa. *Educación de Mujeres y Niñas en Iberoamérica*, 1,151-174.
- Rebollo, M.A., García-Pérez, R., Piedra, J., y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la Cultura de Género en Educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rebollo, M.A., Vega, L. y García Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 217-232.
- Rodríguez Menéndez, M.A. y Torío, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. Recuperado el 3 de abril de 2014 en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505220471A/15950>
- Rodríguez Menéndez, M.C. y Peña Calvo, J.V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, 165-194.
- Ruiz Oliveras, L. y Vallejo Martín, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista complutense de educación*, 10 (2). Recuperado el 3 de mayo de 2014 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150271>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto: Bilbao. Citado por Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- San Fabián, J.L. (1996). ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la Escuela*, 30. Recuperado el 14

de marzo de 2014 en
http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_4.pdf

Scanlon, G. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la IIª República. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 6. Recuperado el 5 de marzo de 2014 en http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79441/1/La_mujer_y_la_instruccion_publica_de_la_.pdf

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6. Recuperado el 27 de marzo de 2014 en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.pdf>

Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3. Recuperado el 28 de marzo de 2014 en <http://www.coeducaccio.com/wp-content/uploads/2012/09/Coeducaci%C3%B3n-o-escuela-segregada-el-viejo-debate1.pdf>

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Citado en: Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.

Tatar, M. y Emmanuel, G. (2011). Teacher's perceptions of their student's gender roles. *The Journal of Education Research*, 94 (4), 215-225.

Terrón Abad, E. (2001). Coeducación y control social en la España de la posguerra. *Revista de educación*, 326, 185-195.

Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83. Recuperado el 25 de marzo de 2014 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1173765>

Urdiales, A. (1999). El sexismo en las ilustraciones del libro de texto. Comunicación y pedagogía: *Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 159. Recuperado el 3 de mayo de 2014 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=191445>

Vega, L. (2012). *La construcción de género en la escuela a través de los discursos del profesorado: conflictos y estrategias. Trabajo de investigación de doctorado inédito. Departamento de Psicología Experimental*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

West, C. y Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1. Recuperado el 2 de marzo de 2014 en <http://uspace.shef.ac.uk/servlet/JiveServlet/previewBody/61914-102-2-117791/West%20and%20Zimmerman,%20Doing%20Gender.pdf>

