

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA PARA
EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

LA COEDUCACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES: ANÁLISIS DEL I PLAN DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EDUCACIÓN

Noelia Pascual Benítez

Trabajo Fin de Máster. Convocatoria Septiembre 2013

Directora: Teresa García Gómez

Departamento de Educación.

Universidad de Almería.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN, 3

2. MARCO TEÓRICO, 6

2.1. DE LA ESCUELA SEGREGADA A LA ESCUELA COEDUCATIVA, 6

2.1.1. ESCUELA SEGREGADA, 6

2.1.2. ESCUELA MIXTA, 12

2.1.2.1. Tipos de currículos, 16

2.1.2.2. Vías de transmisión del sexismo en los currículos, 25

2.1.3. ESCUELA COEDUCATIVA, 36

2.2. EL I PLAN DE IGUALDAD EN RELACIÓN CON EL CURRÍCULO, 42

2.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN, 52

3. DISEÑO METODOLÓGICO, 58

3.1. OBJETO DE ESTUDIO Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS, 58

3.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN, 59

3.2.1. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS EN PROFUNDIDAD, 59

3.2.1.1. Justificación y definición, 59

3.2.1.2. ¿A quién voy a entrevistar?, 62

3.2.1.3. ¿Cuáles van a ser las preguntas de la entrevista semiestructurada en profundidad?, 64

3.2.1.4. ¿Cómo, cuándo y dónde voy a realizar las entrevistas?, 68

3.2.2. GRUPOS DE DISCUSIÓN, 69

3.2.2.1. Justificación y definición, 69

3.2.2.2. ¿Cómo llevaré a cabo los grupos de discusión?, 70

3.3. ANÁLISIS DE CONTENIDO Y DE DISCURSO, E INFORME, 75

3.3.1. Análisis de contenido, 75

3.3.2. Análisis de discurso, 77

3.3.3. Informe, 78

4. REFERENCIAS, 79

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El tema que he elegido como objeto de estudio de mi Trabajo Fin de Máster es el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (2005). La elección de este tema ha sido tanto por interés personal como por interés profesional. El interés personal se debe a que siento una sensibilidad por la igualdad de género, ya que como mujer me puedo ver afectada debido a la infravaloración que ha venido existiendo de las mujeres, además del hecho de vivir en una sociedad patriarcal en la que las mujeres hemos de ir rompiendo estereotipos en los que se nos ha encasillado durante siglos.

El interés profesional se debe a que como coordinadora del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, acuerdo de 2 de Noviembre de 2005, en el CEIP donde trabajo, encuentro la necesidad de avanzar en la investigación sobre cómo ha evolucionado el I Plan de Igualdad desde su implantación. Debido a mi trabajo como coordinadora de éste I Plan, he encontrado dificultades en el mismo y quiero conocer en profundidad qué aspectos quedan por transformar, las fortalezas y debilidades de su puesta en práctica y si las debilidades encontradas se deben a que son dificultades circunstanciales en un centro o va más allá de las propias que pueda presentar este. Y dado que este I Plan se aprobó hace ocho años, es interesante estudiar en qué medida se está potenciando la coeducación, el interés personal y las necesidades existentes.

Es significativo dicho estudio puesto que es necesario para proteger la igualdad de oportunidades, como recoge la Constitución de 1978 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), tanto por temas de justicia social como de democracia.

Destacar también la importancia de una educación igualitaria para fomentar el desarrollo de las personas independientemente de la clase, etnia, sexo o nacionalidad.

Teniendo en cuenta que distintas investigaciones (Tomé, 2002; Subirats, 1994; Lomas, 1999 y Rodríguez, 2006) constatan que el sexismo se reproduce en los centros educativos por distintas vías: currículo, expectativas del profesorado, uso

de espacios, etc., este I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, tiene como objetivos para hacer la igualdad real en los centros educativos:

- ✚ Facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres, que permita evitar y corregir las discriminaciones que de aquellas se derivan, así como favorecer las relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección.
- ✚ Promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia.
- ✚ Fomentar el cambio de las relaciones de género formando al alumnado en la autonomía personal.
- ✚ Corregir el desequilibrio existente entre profesoras y profesores en actividades y responsabilidades escolares de tal modo que se ofrezca a niños y niñas y jóvenes modelos de actuación diversos, equipotentes y no estereotipados (I Plan de Igualdad, 2005, p. 25).

La importancia de evaluar el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación se debe a que desde la vigencia de este Plan, que se pone en marcha en 2005, ha pasado ya un margen considerable de tiempo en el que es necesario realizar evaluaciones del mismo. Existe la necesidad de realizar una evaluación interna, desde el punto de vista de las personas que llevan a cabo este trabajo en sus centros como son las coordinadoras y coordinadores y el resto de docentes que también lo ponen en marcha en sus aulas, ya que no sabemos los cambios que se están produciendo ni la dirección que están tomando y tampoco conocemos qué potencialidades y debilidades tiene el I Plan de Igualdad. De tal modo, que si somos capaces de encontrar las debilidades seremos capaces de emprender nuevas acciones para seguir potenciando la finalidad de este I Plan como es la igualdad de oportunidades, independientemente del sexo de las personas, así como seguir potenciando sus fortalezas.

Para comprender por qué se elabora y aprueba el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación, es necesario conocer la evolución de las escuelas existentes en nuestro país y el papel que niñas y mujeres ocupaban y ocupan

dentro de las mismas. Para ello he estructurado este Trabajo Fin de Máster en tres epígrafes dentro del marco teórico y otros tres en mi diseño metodológico. En cuanto al marco teórico he dividido el primer epígrafe en tres sub-apartados siendo tales: escuela segregada, escuela mixta y escuela coeducativa. En el primer subapartado se pretende dejar claro cómo la escuela segregadora limitaba el papel de las mujeres tanto en el ámbito académico como laboral, la importante influencia de la sociedad patriarcal en su discriminación y el retroceso que este tipo de escuela suponía para incluir a las mujeres y niñas en un mundo de varones.

En el segundo sub-apartado se puede comprobar cómo se da paso a una evolución desde la escuela segregada hacia una escuela mixta. La forma en que las mujeres se van incluyendo poco a poco en un mundo de hombres, cambiando los currículos, eliminando los que eran propios de mujeres y las asignaturas para la vida en el hogar; se investigan las condiciones de la educación de las niñas y surgen nuevas leyes que regulan el sistema educativo e incluyen el principio de igualdad (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990; Ley Orgánica de Educación, 2006).

En el tercer sub-apartado se aborda un nuevo modelo de escuela a la que se pretende llegar, la escuela coeducativa y el nuevo modelo de enseñanza que ésta propone. Para alcanzar este modelo de escuela surge el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (2005). Dando paso así al segundo epígrafe, el objeto de estudio de este diseño de investigación: el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Y en el tercer y último epígrafe de mi marco teórico, trataré el estado de la cuestión, es decir, abordaré las investigaciones realizadas hasta el momento y dirigidas al estudio del I Plan de Igualdad.

Una vez concluido el apartado del marco teórico, planteo el diseño metodológico que llevaré a cabo. He optado por la elaboración de un diseño, puesto que el tiempo que requiere el desarrollo de esta investigación es incompatible con el tiempo que dispongo para llevarla a cabo hasta la defensa de este Trabajo Fin de Máster. En el diseño metodológico tienen cabida diversos puntos: el objeto de estudio y objetivos específicos, el desarrollo de cómo voy a llevar a cabo mi investigación mediante entrevistas en profundidad semiestructuradas y grupos de

discusión; para lo cual fundamento teóricamente mediante subpuntos el desarrollo de las ideas y conceptos más relevantes desde la óptica de mi objeto de estudio, así como las estrategias de recogida de información que utilizaré, cómo validaré y analizaré los datos, y realizaré el informe.

Para concluir mi Trabajo Fin de Máster, recojo en el último epígrafe la bibliografía, en la que señalo aquellas fuentes citadas y las que he consultado como fuente de información para confeccionar mi trabajo.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. DE LA ESCUELA SEGREGADA A LA ESCUELA COEDUCATIVA.

2.1.1. ESCUELA SEGREGADA.

Antes de 1970 existió una escuela segregadora encargada de la separación por sexos dentro del sistema educativo.

Autoras como Ballarín (2006) encargada del estudio de la escuela segregadora, señala que las diferenciaciones y discriminaciones educativas, en función del sexo, estuvieron presentes, desde los orígenes de nuestro sistema educativo, tanto en la normativa legal como en las prácticas educativas. Además, esta misma autora nos acerca al objetivo principal de la escuela segregadora, el cual cito a continuación: “no hay que olvidar que la educación pública de las mujeres no es más que una consecuencia de la necesidad del Estado decimonónico, de acompañar mejor a los nuevos ciudadanos, varones, objetivo de la educación” (Ballarín, 2006, p. 37).

Por tanto, basándome en las palabras citadas, decir que el objetivo de la escuela segregadora era separar a niños y niñas para que las mujeres siguiesen formándose en su papel de buenas madres y buenas esposas; y los hombres fuesen educados para el ámbito público.

La historia del currículo femenino, motivo de atención en las últimas décadas, fue de crucial interés social, político y económico. Existió un conjunto de actitudes y aptitudes en torno a la sumisión que acompañan a la educación para el servicio y que llevó a las mujeres a una pérdida de los propios intereses al convertir la felicidad de otros en razón de sus actos. Las mujeres debían ser sumisas, calladas

y debían atender las necesidades físicas y afectivas de la familia con humildad y abnegación. Estas premisas se asentaban en una serie de principios que regían su educación y que pueden resumirse en obedecer, coser y callar. Estas fueron las pautas para hacer de las niñas mujeres.

A esto hay que añadir que el desarrollo económico de las sociedades contemporáneas se asentaba sobre el trabajo gratuito y abnegado de las mujeres y en ello la educación vino cumpliendo un papel fundamental. Para ello la escuela obligatoria de 6 a 9 años para niños y niñas (Ley Moyano, 1957) fue el instrumento propagador de la nueva moral burguesa, de su idea de Estado y de familia y, en ese marco, la educación de las chicas tenía como finalidad su función doméstica: madres y esposas, como he señalado anteriormente. Así pues, la escuela pública para las niñas no surgió como consecuencia de la necesidad de una mayor instrucción o una formación distinta a la que tradicionalmente recibían en la familia, sino como la respuesta más eficaz a la misma formación. La escuela fue el soporte legitimador de lo que se consideraba cultura doméstica adecuada a las mujeres. Tomé (2002) afirma que “la educación era un instrumento que tenía que conseguir mujeres sumisas en casa, modélicas en los preceptos de la religión católica, honestas y honradas, fieles ahorradoras, etc” (p. 176).

Posteriormente y tras la aparente variedad de contenidos de las asignaturas de hogar que se mantendrían en los currículos de las chicas hasta los años setenta, hubo una unidad clara, que no nueva: canalizar la actividad de las mujeres hacia el servicio al hogar y a otros. Lo cual no se alejaba demasiado de la educación que venían recibiendo hasta el momento.

En contraposición a la existencia de esta segregación por sexos, cabe mencionar críticas de diversos autores y autoras, como las palabras de Subirats (1985) para quien la institución escolar era a la vez una institución capitalista y patriarcal. Esta autora defiende que el carácter capitalista de la educación ha presentado a lo largo de la historia unas modalidades diferentes en función del período histórico y sociedad concreta. Exactamente lo mismo sucede con el carácter patriarcal, en el que se produce una evolución del tratamiento dado a niñas y niños, a lo masculino

y lo femenino. Pero dicha evolución es tan compleja que en algunos casos el carácter patriarcal parece borrarse.

Para ello, fue necesaria una nueva conceptualización que pusiese al descubierto los rasgos patriarcales de la educación, ya que tenían que seguir destacando esa diferenciación y segregación. Uno de los conceptos que utiliza Subirats (1985) y que permitía pensar en esta continuidad bajo la diferencia fue el de “*código de género*”, siguiendo a Bernstein.

Pero no podemos seguir avanzando en dicha conceptualización sin aclarar previamente qué es el género y qué diferencias existen con el sexo. Siguiendo a Rosa Cobo (2005), el concepto de género se acuña para explicar la dimensión social y política que se ha construido sobre el sexo. Dicho de otra forma, ser mujer no significa sólo tener un sexo femenino, también significa una serie de prescripciones normativas y de asignación de espacios sociales asimétricamente distribuidos. Por tanto, el género es una categoría que designa una realidad cultural y política, que se ha asentado sobre el sexo. Desde el pensamiento feminista en los años setenta, se entendió que el *sexo* era una realidad anatómica indiscutible e incuestionable, y el *género* una construcción cultural prescriptiva que se ha ido redefiniendo históricamente en función de la correlación de fuerzas de las mujeres en las distintas sociedades en que el feminismo ha arraigado social y culturalmente.

Una vez definido el concepto de género retomo la conceptualización de los códigos de género. Es necesario aclarar que esta conceptualización surge en 1985, por lo que el significado del mismo ha evolucionado con el paso del tiempo, ya que los códigos cambian en función de la época; pero siempre el código de género se refiere a que:

Las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que los individuos jóvenes lleguen a una identificación personal en términos de hombre o mujer. Códigos de género sujetos por otra parte a variaciones en función de la clase social en la que operan, puesto que los modelos socialmente disponibles son

distintos en cada clase, y sujetos también a variaciones históricas (Subirats, 1985, p. 100).

Generalmente determinaban a las chicas como sumisas, identificadas con el papel de madre, cuidadoras del hogar y como responsables de la unidad familiar.

De hecho, se consideraba que si se mantenían las tendencias a lo masculino en la evolución de los roles sexuales, se impondría en las escuelas un único código de género, el código masculino, proyectado sobre un conjunto de individuos tratados por igual. No obstante, siguen existiendo dos códigos de género, que podemos identificar a través de la diferencia de intensidad en la dedicación del docente a niños y niñas.

El problema es que únicamente uno de ellos tiene contenidos positivos; el segundo código se constituye como una reducción del primero, es decir se le presta menor atención a las niñas, que pasan a segundo plano.

Por tanto, los códigos de género utilizados en las escuelas son elaborados a partir de los modelos de diferenciación sexual vigentes en cada sociedad, es decir, estas construcciones sociales que llamamos géneros, a los que se superpone la lógica del sistema escolar que es la que permite construir la especificidad del código, suponen una modificación o una variante en relación a los códigos de género que transmite la familia o a los que se utilizan en los puestos de trabajo. Los códigos que son utilizados en el interior del sistema escolar, parecen tender, precisamente, a reforzar la generalización de los modelos masculinos en mayor medida que los que transmite la familia (Subirats, 1985).

Este concepto de códigos de género nos lleva a abordar otro de Pierre Bourdieu (1997), el de *habitus*. Es decir, los códigos de género contribuyen a la formación del *habitus*:

Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones diferentes. Establecen diferencias entre lo que está bien y lo que está mal, etc. Pero no son las

mismas diferencias para unos y para otros. (...) Son como signos distintivos (p. 19-20).

Gutiérrez (2002) matiza que se trata de aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia. El *habitus* es, pues, historia hecha cuerpo.

Por ello se puede aclarar que históricamente los sistemas escolares han utilizado diversos códigos de género, fácilmente reconocibles, en la medida en que la educación de niños y niñas eran definidas como dos procesos diferentes, sometidos a exigencias distintas e incluso realizados en edificios independientes.

Esta escuela segregadora se mantiene hasta 1970, año en que se aprueba la Ley General de Educación (LGE), y que limitaba la igualdad de posibilidades de las personas, que reproducía el patriarcado ya que está fundamentada en un sistema jerárquico y que situaba a las mujeres en una posición inferior a la de los hombres¹, está emergiendo actualmente con nuevas propuestas que se están llevando a cabo en otros países como EEUU y apoyadas en España, así como en la futura Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en nuestro país.

Existen críticas actuales, como las extraídas del artículo del Colectivo Soy Pública, que comparan la escuela segregadora con la LOMCE en diversos puntos de su anteproyecto de Ley como uno de los principales objetivos de la misma. A continuación cito algunos fragmentos del anteproyecto de Ley:

“a) Flexibilización de las trayectorias”. Interpretado por algunas organizaciones sindicalistas como que: “a) Se va a utilizar para segregar al alumnado. Más adelante se verá como los alumnos que opten por enseñanzas aplicadas (Formación Profesional Básica) no obtendrán graduado escolar” (Colectivo Soy Pública, 2012, p. 1).

¹ Pero no todos los hombres, sino aquellos que se corresponden con lo que Moreno (1986) denomina el arquetipo viril: varones blancos de clase media, occidentales.

Este es uno de la multitud de puntos y secciones que establecen la segregación del alumnado en esta “nueva escuela”, encargada de separar ya no solo por sexos sino por poder económico. Otro fragmento extraído de la LOMCE es el siguiente:

3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Lo dispuesto en el párrafo anterior **no será obstáculo para que los centros de educación diferenciada por sexos puedan suscribir los conciertos** a los que se refiere el artículo 116 de esta ley orgánica, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 14 de diciembre de 1960 (Colectivo Soy Pública, 2012, p. 8).

En el artículo del Colectivo Soy Pública, del cual he extraído estas comparaciones, se destaca que con la modificación de este artículo de la LOE **se aseguran mantener los conciertos con aquellos colegios que segregan por sexo**. Con ello fomentan la segregación por sexos, ya que no existirá ningún inconveniente para los colegios que decidan separar la escolarización de niñas y niños.

Siguiendo en esta misma línea cabe mencionar a una de las personas que actualmente más está promocionando la educación diferenciada por sexos es Leonard Sax ²en EEUU. En la que defiende que las niñas y los niños deben ser enseñados por separado para obtener mejores calificaciones ya que, según este defensor de la separación por sexos, cada alumno y alumna tiene intereses diferentes y por tanto deben tener adaptaciones al currículo en función de los intereses propios de niñas y de niños, sin contemplar las niñas que tengan intereses “propios” de niños y viceversa. Lo cual conllevará también a una separación de sexos en el mundo laboral, como ya ha ocurrido durante la vigencia de la escuela segregadora (Rodríguez Martínez, 2011).

² Leonard Sax es médico de familia y psicólogo, presidente de la Asociación Americana de educación diferenciada por sexo para la escuela pública y apoyado por Nueva Cultura en España. Puede visionar el vídeo de su defensa sobre educación diferenciada en la siguiente dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=RBTSqg7udA4>

Debido a que actualmente se está volviendo a apoyar con mayor fuerza la escuela segregada que limita la igualdad de oportunidades, siendo uno de los objetos de investigación de este trabajo, considero necesario que nos situemos en la escuela que surgió posteriormente: la escuela mixta.

2.1.2. ESCUELA MIXTA.

A partir de la Ley General de Educación de 1970 se generaliza la enseñanza mixta –niños y niñas en las mismas aulas-. La escuela mixta surge tras las múltiples denuncias de lo que suponía la escuela segregada como discriminadora para las niñas, se propone una escuela en donde lo que se pretendía era proteger la igualdad de las mujeres, el desarrollo humano y evitar la discriminación por sexos. De ahí la necesidad de una nueva escuela que tenía como principal objetivo el principio de igualdad que dice así:

El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aun cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio que es el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico (Ballarín, 2006, p. 52).

Es decir, a través del principio de igualdad se propugna una libertad de acceso para las mujeres a niveles superiores de cultura y responsabilidad. Entre este mismo principio de igualdad se encuentra también la incorporación de las chicas a la escuela de chicos, contribuyendo así a una mayor devaluación de lo doméstico, de las actividades necesarias para la convivencia familiar que quedaron como indignas de ser transmitidas por la escuela. La escuela mixta daba, de esta forma, la oportunidad a las niñas de participar completamente del currículo de mayor valía, el que fue diseñado para ellos.

De este modo, Ballarín (2006) señala que se unificaron los programas por desaparición de las asignaturas especiales específicas para niñas, los porcentajes

de alumnas de todos los niveles superiores a primaria aumentaron hasta convertirse éstas en B.U.P. y C.O.U. en mayoritarias, y es actualmente en Bachillerato donde también continúan siendo las adolescentes quienes acceden en mayor porcentaje a estudios superiores tras cursar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Además en la actualidad ocurre lo mismo que en épocas anteriores con el rendimiento académico, las chicas siguen obteniendo mejores resultados pero siguen siendo discriminadas en el mercado laboral. El rendimiento académico no está asociado con la vida en el mundo laboral, es decir, con una mejora y posibilidades de mejores empleos.

Debido a estos cambios muchas escuelas pasaron a ser mixtas, muy lentamente al principio y de forma más acelerada después, aunque pervivieron escuelas segregadas por sexo durante mucho tiempo.

Además desaparecieron del currículo las materias de hogar específicas para las chicas, como ya he señalado. Pero esta desaparición no iba acompañada de la desaparición de funciones diferenciadas en la vida social. El servicio a los otros, sentido fundamental de las consideradas propias del sexo femenino seguía considerándose función propia y exclusiva de mujeres pero desaparecía de su currículo formativo. Aunque desapareciese de la legalidad del currículo existía de forma oculta dentro de las escuelas.

De entre estas y otras razones, distintas investigaciones (Subirats, 1985 y 1994; Tomé, 2002; Lomas, 2002; Cobo, 2005) se han preguntado si la institución escolar es todavía patriarcal, aunque haya evolucionado a otro modelo de escuela siguen existiendo múltiples carencias y desigualdades.

Ésta es una de las preguntas de las que hay que partir y para darle respuesta habría que analizar los rasgos de los códigos de género en las instituciones educativas. Así, uno de los rasgos de estos códigos es la consideración de que para el profesorado los niños y niñas son iguales, pero esta igualdad es entendida en forma tal que todos los alumnos y alumnas deben ser considerados como niños.

De hecho, la realidad es que aún hoy se sigue diferenciando lo que es apropiado para las niñas y lo que es propio para los niños. Se ofrecen mensajes socializadores contradictorios sobre el destino de los individuos según el sexo de

pertenencia. Se oculta lo femenino en aras de potenciar lo masculino. Por lo que hay que tener claro que reunir a chicas y chicos en una misma clase no es coeducar. La escuela tiende a uniformizar, como parte del sistema legítimo adaptando lo femenino al modelo hegemónico, el masculino.

Por lo que se puede comprobar que esta escuela mixta sigue siendo insuficiente, debido a que está construida desde presupuestos masculinos, solo hay que observar el lenguaje usado en el aula, el uso de los espacios, las imágenes de los libros de texto, los protagonistas e historias de los cuentos, los materiales... En la escuela mixta, según nazcamos niño o niña tendremos distintas oportunidades, ya que se nos categorizará para adjudicarnos unos determinados comportamientos preestablecidos y convenientes por norma.

La escuela mixta se caracteriza por omitir un género, en este caso el femenino. Es decir, lo integra pero a la vez lo ignora y margina de la realidad escolar. Como bien define Subirats (1985, p. 97) “la niña es tratada como un niño de segunda clase”. Esto tiene consecuencias negativas sobre la construcción de identidades tanto masculinas como femeninas, por lo tanto no es beneficioso para ningún grupo sexual. Es decir, se asume el modelo dominante y eso lo veremos en los contenidos que se seleccionan y en el lenguaje que se emplea, como más adelante abordaré.

Y es por ello que dentro del desarrollo de la escuela mixta, y basándome en el texto de Subirats (1994), encuentro necesario mencionar tres etapas clave dentro de la misma que servirán para responder a cuándo y cómo surgió la escuela mixta, los avances que se produjeron desde su existencia y las críticas ante la misma:

1) Desde 1970 a 1978, se consolida la escuela mixta, permitiendo un avance en la escolarización femenina.

Durante la transición a la democracia, en pocos años se pasó del reconocimiento de la igualdad de derechos a la creación de todo un marco legislativo en materia de igualdad de oportunidades y no discriminación.

2) Desde 1979 a 1985, se reflexiona e investiga acerca de las condiciones y características de la educación de las niñas y de los niños, y de los efectos que tiene sobre las mujeres.

Por un lado, la Constitución de 1978, reconocía la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y las disposiciones para promover la igualdad entre los sexos obligaron a que nuestro país, desde su incorporación a la Comunidad Europea, llevara a cabo acciones concretas en cumplimiento de las normas. La creación en 1983 del Instituto de la Mujer tenía como objetivo promocionar y fomentar condiciones que facilitaran la igualdad social de ambos sexos, favoreciendo la inclusión de la mujer en la vida política, cultural económica y social.

3) Desde 1986 a 1995, con la aparición de la LOGSE (1990), se amplía el movimiento por un cambio educativo, una política institucional para impulsar las políticas de igualdad.

En 1990, la LOGSE reconoce, por primera vez, la discriminación por sexos en el sistema educativo y establece la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

Esta ley estableció como principio normativo el principio de no discriminación en razón del sexo y esta declaración se recogió en los diseños curriculares, marcando objetivos y contenidos con referencias explícitas a la igualdad de los sexos y orientaciones para incorporar metodologías que potenciaron la coeducación. De ahí que se incorporase una materia transversal como fue la educación para la igualdad.

Basándome en Subirats (1994), señalar que en 1986 el analfabetismo era ya prácticamente inexistente entre las mujeres menores de treinta años. En el curso 1987-1988, la escolarización era ya completa para la población de 5 a 13 años y así se vino manteniendo e incrementado progresivamente. La población de 14 a 16 años fue aumentando su escolaridad también a medida que se implementaba la ESO. Las diferencias entre varones y mujeres en la escolaridad obligatoria en los últimos años parecen inexistentes. Esta misma situación se produjo en BUP/COU, bachillerato experimental y bachillerato LOGSE, donde el número de alumnas es mayor que el de alumnos desde el curso 1987-1988. Y actualmente continúan en

aumento, puesto que con el bachillerato LOE sigue existiendo mayor número de alumnas que de alumnos, pero también un incremento del abandono escolar por parte del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en su mayoría de varones.

Sin embargo, una de las críticas más destacables ante este modelo de escuela es que:

Estos mayores resultados no se han estado traduciendo en posiciones más favorables para las mujeres en el ámbito laboral y social a pesar de su creciente presencia en el ámbito laboral, social y político, y se ha creado una nueva división sexual del trabajo en el ámbito profesional (Castaño, 2000 cit. por Ballarín, 2006, p. 56).

Por tanto, podemos comprobar que todo indica que, en la educación, las mujeres han avanzado más que en el resto de prácticas sociales. Las relaciones de género en el espacio social y laboral han cambiado muy poco o están cambiando muy lentamente y, aunque el sistema educativo no es ajeno a estas inercias, parece confirmarse, como ya dijo Fernández Enguita (1990), que en estos momentos la escuela es la institución que mejor, o menos mal, trata a las mujeres. Por lo que podemos decir que ha habido cambios pero estos no han conseguido la igualdad real.

Por consiguiente, y siguiendo a Subirats (1994), para detectar las formas de sexismo existentes hoy día en la educación formal hay que atender a los contenidos que se seleccionan y el uso del lenguaje así como a las relaciones que se mantienen en las escuelas y las expectativas del profesorado hacia el alumnado. Estos ámbitos son a través de los cuales se reproducen los códigos de género y dicha reproducción tiene lugar en lo que se conoce como los distintos tipos de currículos.

2.1.2.1. Tipos de currículos.

Para una mayor comprensión encuentro necesario definir los tipos de currículo existentes, y ver las influencias que estos tienen en la transmisión de saberes y valores en la educación.

1) El currículo oficial.

Se entiende por currículo “aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje” (Angulo, 2000, p. 18).

Como bien señala Angulo (2000), el currículo puede tener amplios significados. En este caso, el currículo oficial, además de referirse a los documentos escritos como los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias, metodología, puede entenderse como la estructura organizativa, los procesos que se desarrollan en la institución escolar.

García y Parra (2010, p. 29) definen el currículo explícito u oficial como “aquel en el que aparecen recogidas, de forma expresa, las finalidades y objetivos previstos en los currículos oficiales de la Administración educativa, los proyectos de centro o las programaciones de aula del profesorado.”

James A. Beane (2005) señala que:

El currículo oficial debería versar sobre la vida tal como la viven la mayor parte de las personas del país. Debería abordar sus necesidades, sus intereses, sus problemas y sus preocupaciones tal como ellas los ven. Tendría que contribuir al bien común de la sociedad en general. Debería unir a jóvenes diversos en una experiencia democrática (...) Pero la porción de la educación general, la parte que tuviera un alcance “oficial”, debería ser algo que no fuera una mayor cantidad de currículo tradicional basado en asignaturas (p. 122).

Beane (2005), reflexiona sobre la importancia de un currículo oficial con esencia democrática. Dicho autor realiza una crítica hacia los intereses ocultos del currículo que favorecen un currículo basado en asignaturas parceladas, con la finalidad del desarrollo de destrezas que solicitan y necesitan las empresas y las industrias. De tal manera que la escuela no educa o prepara para la vida, sino para los determinados trabajos que se desempeñarán en función de las demandas sociales y económicas.

La propuesta de Beane (2005, p. 123) es que “para encontrar un currículo oficial que sea interesante, hay que indagar en aquellas preocupaciones que comparten ampliamente las personas de un país, y no en las limitadas metas del autointerés académico o económico”. Esta interesante propuesta engloba a todas las personas, los intereses comunes de todas ellas, siendo por tanto democrático y real, y la vía para una educación integral. Este tipo de currículo oficial basado en los intereses y preocupaciones de la sociedad no se lleva a cabo ni se desarrolla en la actualidad, ya que no se corresponde con el modelo económico y productivo de la sociedad.

El currículo oficial en España, se organiza a nivel estatal como referente a todas las comunidades en forma de Real Decreto según la etapa educativa y para todos los niveles a través de la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), que establece una serie de principios y fines que persigue la educación.

En concreto, en la Comunidad Autónoma de Andalucía se concreta dicha ley en función de nuestras particularidades como comunidad y se enmarca en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).

Teniendo en cuenta ambas leyes, pasaré a señalar aquellos fines o principios que se relacionan con la educación para la igualdad y coeducación, proporcionando un carácter oficial en el currículo educativo.

Por un lado, la LOE recoge entre los fines educativos:

- ✚ “Formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales.
- ✚ Igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres.
- ✚ Valoración crítica de las desigualdades.
- ✚ Ejercicio de la tolerancia, convivencia democrática, resolución pacífica de los conflictos” (LOE, 2006, p. 17162).

A diferencia de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la LOE y LEA se hace referencia al conjunto de la ciudadanía, proponiendo entre sus fines:

- ✚ La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y

responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (LOE, 2006, p. 17165).

Por otro lado, en la LEA, en su artículo 4, se proponen los siguientes principios para el sistema educativo andaluz:

e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.

g) Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social (LEA, 2007, p. 4471).

En su artículo 5, establece los siguientes objetivos:

i) Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres.

j) Promover la cultura de paz en todos los órdenes de la vida y favorecer la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docentes (LEA, 2007, p. 4471).

Entre los derechos de alumnado que se recogen en el artículo 7, hay que destacar:

“d) La formación integral que tenga en cuenta sus capacidades, su ritmo de aprendizaje y que estimule el esfuerzo personal, la motivación por el aprendizaje y la responsabilidad individual.” (LEA, 2007, p. 4472).

En los objetivos y principios anteriores se propone como meta una educación integral, compuesta por aspectos cognitivos y afectivos. Sin embargo, desde mi experiencia docente, puedo apreciar que en la práctica educativa no se desarrollan de forma eficaz, ya que todavía existe una incoherencia entre los principios y objetivos teóricos de la normativa curricular y la realidad escolar.

Las razones de esta incoherencia pueden achacarse a que todavía en las programaciones de centro, anuales y de aula, así como los proyectos curriculares no contemplan aspectos afectivos y motivacionales de forma directa, sino que

todavía los contenidos académicos que se orientan hacia el conocimiento científico-tecnológico son los más considerados y a medida que se va avanzado en los niveles educativos, más se agudiza esta valoración de los conocimientos cognitivos. Pero la realidad es que unido al oficial, van dos currículos que aunque no aparecen de forma explícita están latentes dentro de la enseñanza-aprendizaje del alumnado, y en ocasiones están más presentes en las mentes del alumnado que el propio currículo oficial.

2) *El currículo oculto.*

Siguiendo a Fernández Enguita (1990), se define el currículo oculto como el elemento que engloba todos los aspectos de la comunicación en la escuela, lo que incluye también, además del contenido formal, todos los mensajes no previstos por la institución escolar que el alumno y la alumna recibe en la escuela, es decir, todos los procesos de interacción comunicativa informal.

Según Altable (2006) el currículo oculto se refiere al:

Conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado y de compañeros y de compañeras respecto a chicos y chicas, varones y mujeres (p. 180).

Por otro lado, Torres (1991) entiende que:

El currículo oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. El currículo oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico (p.198).

Barragán (2002) aclara que:

Cuando hablamos del currículo oculto en la escuela, estamos haciendo referencia a ese conjunto de información plasmada en los medios de comunicación, en una fotocopia, libros de texto, organización de los centros que denota unas relaciones políticas determinadas en la sociedad, una ideología concreta, unos principios e ideas básicas que orientan y organizan nuestros pensamientos, sentimientos y formas de actuar (p. 33).

Otra definición de currículo oculto “hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en el proceso de enseñanza, sin que se hayan explicitado como metas educativas a lograr de manera intencional” (García y Parra, 2010, p. 29).

Altable (2006) señala cómo de forma inconsciente reproducimos conductas y acciones no deseadas y que van en contradicción con nuestra forma de sentir y pensar. Por ello es importante meditar, reflexionar sobre nuestros actos, acciones que son modelos de aprendizaje que serán imitados por el alumnado.

Dentro del currículo oculto Altable (2006, p. 180) propone prestar atención a diferentes aspectos como:

- Organización del centro escolar.
- Las normas y valores a nivel de aula y centro.
- Las actitudes y comportamientos.
- Lenguaje y cultura.
- Las relaciones interpersonales “entre el alumnado, entre el profesorado, y entre el alumnado y profesorado”. Las interacciones que se llevan a cabo en el aula desarrollan aprendizajes vivenciales, modelando así a unos ciudadanos y ciudadanas con unos valores determinados y un sistema de juicios.
- Las expectativas, esquemas, proyectos amorosos y de vida que conforman los modelos de género.

Altable (2006) reivindica el mundo de las expectativas por la importancia del mismo, ya que inconscientemente elige y decide lo que hacemos en nuestra vida. Las elecciones ante un tipo de trabajo u otro, según las expectativas que la sociedad tiene en función del sexo. Siguiendo esta idea, se espera que las mujeres tengan un trabajo más sedentario, relacionado con las personas y los sentimientos, mientras que en el caso de los hombres se espera de ellos que desarrollen trabajos más activos, exitosos, aventureros, relacionados con la ciencia, el deporte, el comercio, entre otros. De modo que se ve claramente que se está diferenciando por sexos, utilizando los prejuicios previos que hemos ido recibiendo a lo largo de nuestra vida, y creando expectativas según seamos hombre o mujer.

Dichas expectativas también inciden en la formación de identidad y esquemas de relación diferentes.

Es importante tener en cuenta que el currículo oculto va más allá de la institución escolar, éste abarca a la sociedad en su conjunto y la cultura.

El poder que ejerce el currículo oculto sobre la educación es enorme, ya que de forma continua y silenciada, va perpetuando y reproduciendo los valores, normas y actitudes que las personas deben adquirir, asumiendo su género y rol en la sociedad a la vez que diferencia por sexos. El profesorado tiene ante sí un reto muy importante y complicado, explicitar, hacer visible los aspectos relativos al currículo oculto. Es una tarea ardua y requiere de un compromiso con la educación democrática e igualitaria.

Para poder emprender este cambio, es primordial aprender a quitarse el antifaz, es decir, reflexionar sobre nuestras propias prácticas, actitudes y comportamientos y corregirlos. En el aula pueden emprenderse las primeras prácticas que ayuden a explicitar y cambiar el currículo, integrando una coeducación real en el mismo.

Para ello hay que recordar que hasta nuestros días, en el currículo escolar ha habido lugar y espacio para las áreas académicas, lo que desechaba el tiempo dedicado a la coeducación como un contenido relevante que hay que trabajar tanto dentro como fuera del aula, ya que no sólo se debe trabajar en momentos puntuales sino en el día a día cuidando el lenguaje, debatiendo, reflexionando y desarrollando el espíritu crítico del alumnado.

Pero hay que ser consciente que el modelo dominante, el masculino, se ha ido promulgando a través del lenguaje, de la transmisión de contenidos..., de modo que inconscientemente en esta nueva escuela mixta también se ha ido segregando por sexos, dando una educación no igualitaria que construye un modelo de personas, basados en una sociedad patriarcal y capitalista. Este tipo de educación no es justa e igualitaria sino que marca unas diferencias en función del género, siendo en este caso el sexo femenino el que ha sufrido la sumisión de un currículo dominante y androcéntrico. Esta educación oculta la perpetuación las diferencias entre géneros, situación que en la actualidad sigue ocurriendo. Lo que evidencia la contradicción entre lo que las leyes promulgan y lo que en la realidad escolar se desarrolla.

El currículo oculto no se encuentra explícito en los proyectos curriculares o programaciones de centro de forma tangible, es por ello que no se puede extraer de la LOE o la LEA aquellos principios u objetivos que se relacionen directamente con este currículo, como he realizado en el apartado anterior.

Pero unido al currículo oculto existe el currículo ausente, presente también dentro del currículo no formal.

3) El currículo ausente o nulo.

Según Torres (2006, p. 133), cuando se analizan los contenidos de los libros de texto que son objeto de atención en la mayoría de las propuestas curriculares, llama la atención la presencia abusiva de las denominadas culturas hegemónicas. “Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados, que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción”. En relación con el tema que vengo abordando señalaré las más relevantes como son: el mundo femenino, las sexualidades lesbiana y homosexual, las culturas infantiles y juveniles, los hombres y mujeres de la tercera edad. Estas son algunas de las voces silenciadas que señala Torres, por lo que como se puede comprobar el mundo femenino es una de las voces que se han ido silenciando a lo largo de la historia en las que se trataba de justificar una modalidad de relaciones jerárquicas entre ambos sexos, dejando a las mujeres en posiciones inferiores.

García y Parra (2010, p. 29) definen el currículo ausente o nulo como aquel que “comprende aquellos contenidos y experiencias de aprendizaje que deberían ser ofrecidos al alumnado y no lo son”.

El currículo ausente o nulo surgirá siempre como producto de la selección de aquello que se considera relevante o importante para ser enseñado y aprendido dentro de la institución escolar y designándose como currículo oficial. De esta manera el currículo ausente de forma indirecta se considera como saberes innecesarios dentro del sistema y, por tanto, carecen de valor. Esta selección de contenido o no también educa de forma indirecta, ya que la sociedad aprenderá a no valorar aquello que no tiene cabida en el currículo.

Si tenemos en cuenta la anterior definición no es posible recoger de las leyes educativas este currículo, ya que no se encuentra registrado y tampoco se desarrolla de forma oculta en el aula o centro.

Dentro del currículo ausente Torres (2006) habla también de la existencia de un *currículo de turistas*. Dicho currículo consiste en recoger aisladamente, propuestas fuera de las programaciones para trabajar en las aulas temáticas que no entran dentro del currículo oficial u oculto y de forma superficial trabajarlo puntualmente. Las temáticas que entran dentro de este tipo de currículo serían las guerras, idiomas oprimidos, prejuicios racistas, opresión de las mujeres, entre otros.

Tales temáticas son conocidas como temas silenciados, los cuales pueden ser situaciones problemáticas candentes de la sociedad actual, pero que al tratarse desde la lejanía, la solución aparentemente no depende de la ciudadanía.

Torres (2006) expone que el currículo de turistas tiene como consecuencias la trivialización, el recuerdo anecdótico, desconectándolo de la vida cotidiana, la estereotipización y la tergiversación.

Siguiendo esta idea de currículo, se puede observar que el contenido que no haya sido seleccionado sobre la historia y papel de las mujeres en la sociedad es un contenido ausente, que no existe y por tanto no puede ser aprendido. Partiendo de esta premisa, la coeducación suele desconectarse del resto del currículo y

situaciones de la vida cotidiana, reduciendo su espacio a unas efemérides o sesiones puntuales marcadas en el calendario escolar con unos contenidos que si no son previamente seleccionados tampoco serán aprendidos.

Torres (2006), aboga por un currículo que respete y sea democrático con las diversas culturas, siendo los problemas sociales incluidos en las programaciones didácticas durante todo el curso escolar. Dicha propuesta coincide con la de Beane (2005). De tal manera, dicho autor propone que la educación vaya encaminada a desarrollar prácticas educativas en las que el alumnado aprenda y sea capaz de construir un pensamiento crítico y participativo con la realidad.

2.1.2.2. Vías de transmisión del sexismo en los currículos.

1) El posicionamiento de las mujeres como profesionales de la enseñanza.

Para Subirats (1994) la enseñanza es uno de los sectores sociales más feminizados. Sin embargo, a pesar de ser mayoritarias las mujeres, sus posiciones en la estructura educativa suelen ser inferiores a las de los varones, como ya he mencionado anteriormente.

El claro ejemplo está en la posición de las mujeres en la dirección escolar. Basándome en García Gómez (2006), hay una visión diferente de maestros y maestras que conlleva a funciones diferentes de los cargos directivos, en la que se ha ido generando en los centros un modelo negativo de dirección que perpetúa la división sexual del trabajo. Para las mujeres, ocupar este puesto supone quebrantar el modelo de maestra socialmente construido y donde saben que no serán bien recibidas. Pierden la posibilidad de ser reconocidas y valoradas, pierden pues lo que “desean” y asumen como propio lo que se les exige desde el patriarcado, eso se reconoce como violencia simbólica, según Bourdieu y Passeron (cit. por García Gómez, 2006). El ejercicio de la violencia simbólica tiene como efecto que las mujeres actúen y decidan, pensando que lo hacen libremente, pero son actos y decisiones que contribuyen a la posición en la que han sido colocadas desde el patriarcado, reforzándolo y no percibiéndose como resultado de mecanismos coercitivos. Dicha violencia se ha ejercido y se ejerce en las distintas estructuras sociales: familia, escuela, instituciones masivas, amistades, etc.

Ésta ha hecho que las mujeres se auto-excluyan de los cargos directivos ya que, para las maestras, la dirección se ha convertido en un microespacio conflictivo, mientras que para los maestros es un microespacio de jerarquía y prestigio social. Es decir, las mujeres ven los problemas de la dirección, no las gratificaciones. De ahí que, a pesar de ser la educación una de las profesiones con más mujeres, exista un mayor número de hombres en cargos directivos. De entre los problemas que encuentran las mujeres para acceder y ejercer el cargo de la dirección escolar, cabe señalar, siguiendo a García Gómez (2006), que:

a) Las maestras consideran que la dirección entorpece su trabajo como docentes, que la docencia termina empobreciéndose, afectando a la calidad de la enseñanza y a las relaciones que mantiene con el alumnado.

b) Ellas tienen muy en cuenta que durante el ejercicio de la dirección y también después se produce un cambio, concretamente un deterioro, en las relaciones con los compañeros y compañeras. Tienen muy presente que la dirección es un foco de problemas.

c) La administración nombra mayormente a maestros, ya que a ellas se las ve en otro espacio reforzado por la creencia de que las maestras no quieren ocupar puestos directivos, invisibilidad que refuerza que las mujeres sigan en el espacio familiar-doméstico.

d) Exclusión por la circularidad del proceso para nombrar a una persona para la dirección escolar cuando no se ha presentado nadie. Es decir, la administración para dar continuidad al equipo directivo nombra a alguien de dicho equipo, en el que normalmente están ausentes las mujeres, lo que las imposibilita de ser nombradas.

e) El matrimonio: éste ha representado un obstáculo para el desarrollo profesional de las maestras y una bonificación para el de los maestros porque éstos han contado con los servicios de sus parejas, permitiéndoles dedicarse por entero a su trabajo. Lo que ha provocado que los hombres tengan más facilidad para acceder a puestos de poder dentro de la administración educativa.

f) La maternidad, en la que las mujeres siguen siendo responsables de la unidad familiar por lo que dificulta el compromiso de las maestras que tienen hijos e hijas con la dirección del centro.

Esta situación está provocando un empobrecimiento de las mujeres y una feminización de la pobreza, ya que se empeora la calidad de vida de las mujeres porque el recurso tiempo es cada vez más escaso en ellas, lo que produce al mismo tiempo que los hombres aumenten su capital cultural y relacional ya que disponen de tiempo para ello.

En la siguiente tabla se muestra cómo va disminuyendo la presencia de mujeres en los equipos directivos conforme va ascendiendo el nivel educativo:

Porcentaje de mujeres en los equipos directivos de los centros públicos no universitarios. Curso 2010-11.

	Total	Centros de E. Infantil	Centros de E. Primaria	Centros de Primaria y ESO	Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP
DIRECTORAS					
Total	54,2	93,2	54,5	44,2	30,6
Andalucía	45,6	92,2	38,0	33,1	25,1
JEFAS DE ESTUDIO					
Total	60,9	96,4	71,5	64,4	46,0
Andalucía	56,3	95,7	62,4	59,7	39,2
SECRETARIAS					
Total	58,3	93,9	63,9	56,6	41,1
Andalucía	48,9	91,6	52,1	52,1	34,7

Fuente: MEC, 2012.

Tabla 1: Porcentaje de mujeres en los equipos directivos de los centros públicos no universitarios. Fuente: MEC, 2012.

Esta discriminación de las enseñanzas solamente puede ser modificada a partir de una política que impulse la promoción de las mujeres porque la posición discriminada de éstas no se deriva de una voluntad de no promocionarse, sino de una actitud menos competitiva que favorece la cesión de cargos y posiciones de prestigio, ofrecidos habitualmente a los hombres y de unas condiciones de partida desiguales.

2) *El androcentrismo en la ciencia, sus efectos sobre la educación y los distintos obstáculos.*

Una de las funciones básicas de la educación escolar es la transmisión de conocimientos y saberes, es decir, de *contenidos* acumulados a través de los tiempos. El análisis de las características de estos saberes transmitidos en la enseñanza pone en evidencias tres cuestiones: la casi total inexistencia de referencias a las aportaciones que han hecho las mujeres a la cultura, la falta de atención a los aspectos culturales que pueden ser especialmente interesantes para ellas y las frecuentes afirmaciones sobre las mujeres en base a prejuicios y no sobre comprobaciones objetivas. Estas ausencias y prejuicios implican una grave amputación de la historia de la Humanidad y un vacío importante en el discurso científico (Subirats, 1994).

El androcentrismo puede llevar a formulaciones absurdas, cuando en el análisis de la realidad se tiene únicamente en cuenta aquello que han producido los varones, de tal manera que a la hora de hablar del trabajo doméstico, por ejemplo, no es valorado como productivo e incluso se pone en duda si es realmente trabajo.

Por tanto, se puede comprobar que el androcentrismo es la forma de conocimiento propia del sexismo patriarcal, en la que existe una supremacía del hombre sobre la mujer. Se refiere a las elaboraciones teóricas sobre el funcionamiento de la sociedad siendo una forma de conocer el mundo. Es decir, se trata de un enfoque unilateral del pensamiento científico y, este conocimiento parcial se presenta como generalizable. De hecho, Lomas (2002, p. 197) menciona que “la escuela, en su calidad de escenario de la socialización de las personas, ha contribuido y aún contribuye a la reproducción y a la legitimación de una mirada androcéntrica sobre el mundo y sobre las personas”.

Se comprueba así cómo el androcentrismo ha provocado una visión distorsionada de las niñas y mujeres, vinculada a la diferenciación jerarquizante.

Por ello, convertir los comportamientos y actitudes del género femenino en una posibilidad universal es un paso necesario para destruir el sesgo patriarcal del sistema educativo, tal como se produce en la actualidad. Tarea que no pueden realizar los y las enseñantes solos, y que únicamente puede llevarse a cabo en el ámbito del conjunto de la sociedad, aunque la escuela pueda representar, en este cambio, un papel de vanguardia (Subirats, 1985).

3) Los libros de texto y las lecturas infantiles.

Lomas (2002) define que en teoría, el objetivo de los materiales didácticos es servir de ayuda pedagógica al profesorado en sus tareas docentes y al alumnado en sus tareas de aprendizaje”. Pero el uso que se le ha ido dando al libro de texto no ha sido el más adecuado. Como señalan distintos autores y autoras (Gimeno Sacristán, 1991; Lomas, 2002; Blanco, 2000, etc.), los libros de texto reflejan y transmiten casi siempre la concepción dominante sobre cuáles deben ser los contenidos legítimos de la escolarización en nuestras sociedades y cuál ha de ser el capital cultural.

De hecho, recurriendo a Mirabilia (2011) y a Blanco (2000) los libros de texto, como la cultura mayoritaria, son androcéntricos y antropocéntricos. Es decir, que los textos escolares son, con su currículo oficial y con su currículo oculto y ausente, transmisores y reproductores de una cultura principalmente masculina y occidental. Las figuras que aparecen se corresponden mayoritariamente con varones europeos y estadounidenses; y los conocimientos y los valores que se representan son los que suelen asociarse al mundo masculino de los países del Norte. Todo esto es lo que se dice sin decir, ya que aunque no lo veamos claramente porque han existido siempre en nuestros libros de texto, lo estamos asimilando inconscientemente como lo “normal”.

Además, el androcentrismo de los textos didácticos es heteronormativo: toma el comportamiento y la identidad heterosexual como normal. Lo que se sale de este modelo no aparece en los textos oficiales.

El pensamiento androcéntrico es dicotómico porque reduce y simplifica la realidad en pares contrapuestos. Se trata de un mecanismo cultural inconsciente que simplifica la complejidad de la realidad en dos mundos, pareciendo eficaz pero es limitado. Además, esta dicotomía no suele ser equitativa, sino que siempre da más valor a un lado que a otro: lo masculino, el modelo dominante.

Lo que queda en el otro lado de la balanza normalmente se oculta, no se nombra, no sucede, y cuando aparece lo hace con una valoración inferior dentro de la jerarquía social, siendo identificado con el modelo femenino.

Al acercarse a los textos escolares con una perspectiva de género, surgen preguntas como ¿dónde están las mujeres y dónde los hombres?, ¿Qué identidades sexuales aparecen y de qué manera? ¿Qué implicaciones tiene este análisis?

Diversos estudios y testimonios han dado pistas para configurar un mapa o radiografía general de la situación, llegando a la construcción de una serie de conclusiones principales, que basaré en las extraídas por Blanco (2000) y Mirabilia (2011), siendo:

1. Las mujeres están ausentes en los currículos oficiales como creadoras, científicas, pensadoras, literarias, etc. Sin embargo, sí aparecen como objeto de la mirada en obras de arte o literatura.
2. Abuso del masculino genérico con el consiguiente efecto de la visibilidad de los varones y la ocultación de las mujeres. De hecho, las mujeres casi siempre son nombradas como grupo genérico o sujetos anónimos y singulares.
3. Las figuras femeninas que aparecen en los libros de texto suelen adoptar trabajos, roles y actitudes muy estereotipados, tipificados como femeninos (lo doméstico, el cuidado, la maternidad, etc.; y figuras pasivas, dependientes y calladas), en contraposición a las figuras masculinas (con un abanico más grande de representaciones, en actitudes activas, dinámicas y creadoras).
4. En los libros de texto y en el discurso académico se ignora el lesbianismo, la homosexualidad y transexualidad.
5. Los libros escolares no dan cabida a los saberes femeninos relacionados con el cuidado y el mantenimiento de la vida.
6. Tanto el currículo oficial como el currículo oculto transmiten un estilo de vida muy relacionado con la productividad, el consumo, la competencia, el desarrollo, la rapidez, la fuerza y el poder, principalmente. Los modelos humanos que aparecen suelen ser los de personas jóvenes, occidentales y sanas.

El currículo así construido es una manifestación de cómo la escuela puede invisibilizar los nombres y las aportaciones de las mujeres en las ciencias o en la historia, no valorarlas, y ensalzar los valores de la fuerza, el poder o la competencia, generando desigualdades y violencia. Pero se trata de una violencia simbólica que es la base de otros tipos de agresiones contra las mujeres.

4) El sexismo en el lenguaje.

La sociedad patriarcal se constituyó como tal gracias al control del orden simbólico por parte del grupo masculino sobre el femenino. Este control ha operado a través de dos mecanismos:

1. “Androcentrismo verbal: se utiliza el masculino genérico erróneamente para denominar a los dos géneros (varón= humanidad).
2. Sexismo verbal: discrimina, minusvalora o insulta abiertamente a las mujeres” (Mirabilia, 2011, p. 75).

La evolución de las lenguas muestra precisamente su capacidad de adaptación a los cambios de valores que se han producido en esta sociedad. Algunas formas sexistas del lenguaje se inscriben directamente en la práctica docente y suponen una exclusión sistemática de las niñas, por ejemplo en el uso regular del masculino incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas. En este caso, el uso y abuso del masculino tienen un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia y especialidad de personas del otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina, como indica Mirabilia (2011).

Pero ¿tiene realmente consecuencias negativas este masculino genérico?

La invisibilidad de lo femenino y concepción de éste como parte, extensión o variación de lo masculino son elementos de un androcentrismo cultural que, como escribió Montserrat Moreno hace dos décadas, “pasan desapercibidos por la simple razón de que lo hemos visto siempre así y ello hace que nos parezca lo “natural” y de aquí pasamos a considerarlo como universal y eterno, es decir, no nos sorprende ni lo vemos modificable” (Moreno, 1986, p. 30). De esta forma, aprendemos a hablar y a nombrar las cosas de una determinada manera, según un

orden simbólico y una jerarquía implícita. En este ordenamiento, lo femenino queda constituido como una excepción. Y es que el lenguaje ha servido y continúa sirviendo como mecanismo verbal de dominación y discriminación.

Pero ante las críticas también existen propuestas como la educación en un lenguaje no sexista. Por otro lado, educar en un lenguaje no sexista no es lo mismo que en un lenguaje políticamente correcto. El lenguaje no sexista va más allá. Su objetivo no es sólo no nombrar palabras o expresiones que puedan ser discriminatorias, sino sacar a la luz la presencia femenina, sus logros y experiencias. Desarrollar y promover un lenguaje no sexista exige determinación y voluntad de cambio, pero también formación para visibilizar los modelos femeninos, para romper con el androcentrismo del masculino genérico, para transgredir una tradición lingüística que ha ocultado y minusvalorado a las mujeres (Mirabilia, 2011).

5) La interacción escolar, y el currículo.

Pero este currículo oculto no sólo se da en los libros de texto, sino también en las actitudes y en la forma de actuar de profesoras y profesores. Lo que dicen, lo que no dicen y la forma de comunicarlo forman parte de todos los contenidos que están siendo transmitidos al alumnado a través de la interacción escolar.

Basándome en Subirats (1994), la escuela mixta actual ha diluido la identidad de las niñas bajo una cultura esencialmente masculina. Pero el sistema educativo no sólo transmite y evalúa el aprendizaje, sino también un conjunto de normas y pautas de comportamiento y de relación muy importantes en la modelación de actitudes que configuran un aprendizaje paralelo. Algunas de estas pautas y normas están explícitas en el sistema escolar. Sin embargo, existen una serie de nociones y pautas no explícitas que influyen sobre la autovaloración de niños y niñas en las opciones y actitudes que van tomando a lo largo de su educación y en los resultados finales, es lo que se ha denominado como el currículo oculto como he venido mencionando anteriormente.

El análisis de la interacción en el aula ha sido uno de los métodos utilizados para estudiar el currículo oculto que se transmite en la práctica escolar; y dentro de las

interacciones en el aula cabe destacar la visión y expectativas del profesorado además del trato al alumnado.

Distintas investigaciones (Subirats y Brullet, 1988; Fernández Enguita, 1990; Fabra, 1992) han puesto de manifiesto que los y las docentes dan en sus clases un trato preferente a los niños. Estos estudios demostraron que el profesorado no tiene igual actitud frente a los chicos que frente a chicas, fenómeno que se refuerza por la reacción del alumnado que tiende a confirmar lo que de ellos y ellas se espera, reforzándose a su vez “mediante la crítica o la alabanza docente” como señala García Gómez (2001, p. 160).

Según Subirats (1985), las actitudes de maestras y maestros en la escuela primaria frente a alumnos de ambos sexos reflejan una negación de todo aquello que es propiamente femenino, considerado menos valioso que lo masculino.

Es decir, no tratan de crear un modelo nuevo que integre lo positivo de cada uno y rechace lo negativo, sino que toman el masculino como el mejor e ignoran la existencia del femenino; por lo que se produce la negación de uno de ellos, el modelo femenino. Señala García Gómez (2001) que incluso se ha observado que los y las docentes sensibilizados y preocupados por actuar en contra de los estereotipos tradicionales, empujan muy frecuentemente a las niñas a adoptar posturas activas y agresivas que consideran masculinas y a abandonar aquellos comportamientos que consideran femeninos. De este modo, lo que hacen es reforzar el desprecio a las actitudes mostradas por el sexo femenino. Siguiendo los estudios comentados, cabe destacar una serie de actitudes que refleja el profesorado ante la sobrevaloración de lo masculino y menosprecio del femenino, que recoge García Gómez (2001):

1. Aparece la negación constante del género femenino a través del uso genérico del masculino, al igual que ocurre en la elaboración de libros de texto, como señalaba Blanco (2000).
2. Valoración negativa de las actitudes consideradas femeninas, como en situaciones de coquetería, por ejemplo el hecho de peinarse o arreglar su pelo. Pero no solamente ocurre en las situaciones de coquetería, sino también en otras situaciones consideradas femeninas como la curiosidad

hacia otras personas, el deseo de llamar la atención, es decir comportamiento y actitudes que se basan en la relación interpersonal. Lo cual suele generar un tono irritado en los y las docentes.

Además, Rodríguez Martínez (2011) recoge algunas conclusiones de los resultados del estudio realizado por Subirats y Brullet (1988), destacando que si bien las niñas conseguían como promedio un mayor éxito escolar, se decía que eran pasivas, dóciles, remilgadas, poco creativas y dependientes. Y de los niños se esperaba que sean más traviosos e ingeniosos.

Lo más destacable es que este tipo de conductas afectan a la valoración que los niños y niñas aplican a los sexos, viéndose apoyadas por otro tipo de actuaciones como las diferencias existentes en las interacciones verbales. Por ejemplo, las niñas reciben menor atención verbal que sus compañeros, el profesorado pregunta con más frecuencia a los niños que a las niñas. E incluso, las niñas lo interiorizan participando más cuando el profesorado muestra una mayor atención hacia ellas. Otro aspecto es el mantenimiento del orden de la clase, en el que se observa que el profesorado presta también mayor atención a controlar las malas conductas de los niños, lo que deja en un segundo lugar la atención prestada a las niñas.

Por tanto, se puede decir que en estas interacciones las niñas reciben un doble mensaje: podrán participar en el orden colectivo, pero no ostentar el protagonismo.

Actualmente, los rendimientos escolares de las chicas suelen ser incluso mejores que los de sus compañeros, hecho que induce a creer y manifestar que la escolarización es ya igualitaria. Pero, como señala García Gómez (2006), todos los datos permiten pensar que la discriminación sexista no afecta a la capacidad de éxito escolar, sino a la construcción de la personalidad y de la seguridad en sí mismas de las mujeres.

Es por todo ello, como conclusión de este apartado, que siguiendo las reflexiones de Subirats (2002), queda claro que la escuela del futuro debe avanzar, y sin duda así lo hará, por el camino de la coeducación. Porque la coeducación no ha sido aún alcanzada. Lo que se ha logrado en este siglo es que las mujeres tuvieran derecho a la educación, que tuvieran acceso a todo tipo de estudios y que pudieran

frecuentar las mismas escuelas y las mismas aulas que los hombres. Sin embargo, el modelo de educación que se imparte hoy, todavía está centrado en los roles que tradicionalmente la sociedad ha atribuido a los hombres, mientras se ignoran o marginan los roles que se consideran propios de mujeres como se hace tanto desde la escuela como desde la familia.

Por lo que queda claro que en el modelo de escuela mixta vigente hoy día existe igualdad formal, no igualdad real. Ésta cree tratar y atender a todo el alumnado por igual e intenta fomentar el desarrollo de todas las capacidades personales. Pero no contempla la importancia de los géneros. Respeta la libertad de elección. Prepara a los individuos para el mundo laboral y cree que el alumnado obtiene el éxito de acuerdo con sus méritos. Contempla un modelo de alumnado ideal. Parte del principio de la neutralidad escolar.

Pero sin embargo, la mayoría de estudios sobre la situación de las mujeres en los diversos países europeos muestra que esta igualdad formal no va acompañada de una igualdad real. Es decir, que en la práctica de las relaciones sociales siguen manteniéndose muchas formas de discriminación que están aceptadas porque se consideran “normales”, dado que forman parte de unas pautas culturales profundamente arraigadas en los individuos y en el conjunto de la ideología social (Subirats, 2002).

Precisamente, la coeducación en el momento actual, plantea como objetivo la desaparición progresiva de los mecanismos discriminatorios y sexistas que se vienen realizando al alumnado desde hace tiempo, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa.

El término coeducación simplemente ya no puede designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraban como específicas de cada uno de los géneros (Mirabilia, 2011).

De hecho, como aclaración y debido a que existen multitud de confusiones entre la escuela mixta y coeducativa, dentro de las cuales considero que existe la necesidad de aclarar sus diferencias, adjunto a continuación un cuadro

comparativo extraído del Instituto de la Mujer (2007) que compara el modelo de escuela mixta en el que nos encontramos actualmente y el modelo de escuela coeducativa que pretendemos alcanzar.

COMPARACIÓN DE MODELOS EDUCATIVOS				
SISTEMA CULTURAL	VALORES	NORMAS	LEGIMITACIÓN	CONOCIMIENTO EMPÍRICO
Escuela mixta	Educación igual para niños y niñas como ciudadanos de una sociedad democrática.	Acento en el individualismo sin distinción por género. Igualdad en el acceso a los recursos.	Meritocracia. Premio en función de los meritos y rendimientos individuales dirigidos a ser valorados desde el punto de vista productivo.	Eficacia para el individuo y para la convivencia social, existen estrategias alternativas y se rechaza la escuela separada de la socialización.
Escuela coeducativa	Educación dirigida a la eliminación de los estereotipos por razón de sexo eliminando situaciones de desigualdad y jerarquias culturales sexistas.	Atención específica a las necesidades de cada grupo (currículo, interacción con el profesorado controles de género en todos los ámbitos del sistema escolar)	La escuela no debe ser una institución reproductora de desigualdades, y debe ser una institución de reconocimiento de la diferencia.	Basado en la sociología de la educación a través del conocimiento de las especificidades de ambos grupos sexuales y de las distintas expresiones de sexismo.

Tabla 2. Escuela mixta versus escuela coeducativa. Fuente: Instituto de la Mujer (2007).

Todas estas desigualdades, como he venido señalando se transmiten a través de las prácticas diarias que suceden en la escuela por medio del currículo oculto donde no se hace efectivo el principio de igualdad, por esto mismo los distintos autores y autoras vienen a constatar, como acabo de ir elaborando en este texto, que una escuela mixta no es coeducativa. Por eso surge el I Plan de Igualdad en el que lo que se trata es de intentar que las escuelas mixtas aborden aquellos aspectos necesarios para que lleguen a ser coeducativas, como abordaré más adelante.

2.1.3. ESCUELA COEDUCATIVA

Una de las cuestiones que puede plantearse el profesorado hoy en día es si la coeducación o la transversalidad de la igualdad de oportunidades está ya implantada o falta la profundización en algún aspecto o dimensión educativa. Como ya he aclarado, la escuela mixta no es lo mismo que la escuela coeducativa, aunque exista una cierta confusión a la hora de equiparar términos. La escuela

coeducativa va más allá del espacio mixto en el que se juntan niños y niñas en un espacio y se les trata de la misma manera (mismos contenidos, mismas normas,...).

Para Mirabilia (2011), la escuela coeducativa implica el propósito y la intencionalidad de llevar a cabo una educación integral centrada en la aceptación y la valoración de la diversidad, así como en las relaciones humanas libres de toda discriminación y violencia.

Y es que esta educación integral es necesaria porque, por un lado, las enseñanzas no son asimiladas ni incorporadas de la misma manera por los chicos que por las chicas, y por otro, porque los contenidos, los currículos, la ciencia, los libros de texto, las metodologías, etc. no son neutros. Todo lo contrario, transmiten los códigos de género, ideologías y pensamientos muy precisos. Trabajar con el alumnado para superar esos mandatos que encierran a chicos y chicas es un objetivo de la coeducación. Coeducar implica:

Acercarse a la educación con una mirada sensible a la diversidad humana. Se trata de un proceso intencionado de intervención que potencia el desarrollo de mujeres y hombres. (...) Coeducar supone reconocer las diferencias para valorarlas en una sociedad en la que las personas puedan realizarse y desarrollarse libremente, y también para paliar las desigualdades y conseguir una equidad en derechos y oportunidades (Mirabilia, 2011, p. 21).

Además, basándome en otras autoras como Tomé (2002), que señala que partiendo de que el objetivo final de cualquier sistema educativo es el de formar a sus ciudadanas y ciudadanos para que sean capaces de ser seres autónomos y de que paralelamente puedan relacionarse en un marco de respeto mutuo y recíproco en todas las esferas de la vida social, se da por sobreentendido que cualquier etapa educativa también tiene que tener estos dos objetivos como marco de referencia en todas sus normas y reglas visibles y ocultas y en las prácticas escolares.

Para ello, considera que la escuela del futuro que sea plenamente coeducativa deberá haber integrado los saberes necesarios para los antiguos roles masculinos y femeninos y transmitirá a toda la población, niñas y niños, un conjunto de

capacidades indispensables con independencia del sexo, y les permitirá a ellas y a ellos autonomía tanto en los aspectos económicos como en los personales y domésticos.

Gracias a estas teorías que han abogado por el avance de la coeducación, se puede comprobar que la escolarización de las mujeres ha avanzado de forma espectacular en el s. XX, pero hay que ser conscientes que no todo ha sido solucionado: quedan elementos de desigualdad y discriminación escolar que hoy día pesan, no sólo sobre ellas sino también sobre los hombres, ya que según Subirats (2006) presentan carencias educativas debidas a las formas de sexismo que están todavía presentes en la educación actual.

Por esta razón, la escuela coeducativa, que muchas personas consideran como la escuela del futuro, debe avanzar por el camino de la igualdad real, porque la coeducación no ha sido aún alcanzada. Lo que se ha logrado en este siglo es que las mujeres tuvieran derecho a la educación, que tuvieran acceso a todo tipo de estudios y que pudieran frecuentar las mismas escuelas y las mismas aulas que los hombres, pero aún queda pendiente, como vengo señalando, procesos educativos realmente igualitarios que respeten las diferencias individuales.

Pero el modelo de educación que se imparte hoy día, todavía sigue conservando los roles que tradicionalmente la sociedad atribuyó a los hombres, mientras se ignoran o siguen corrigiendo roles considerados propios de mujeres.

El sistema educativo ha estado transmitiendo saberes pensados fundamentalmente para dar acceso al trabajo remunerado, a las relaciones públicas y no se ha ocupado en cambio, o de forma muy tangencial, de los saberes que preparan a las personas para el trabajo doméstico y las relaciones privadas.

Por ello, como señala Subirats (1998) la escuela del futuro será plenamente coeducativa cuando haya integrado los saberes necesarios para los antiguos roles masculinos y femeninos y transmita a toda la población, niñas y niños, un conjunto de capacidades indispensables con independencia del sexo, que les han de permitir a ellas y a ellos la autonomía tanto en los aspectos económicos como en los personales y domésticos.

¿Cómo es posible este cambio?

Es obvio que la extensión generalizada de la escuela coeducativa sólo será posible en el proceso de la transformación de los estereotipos que se han ido formando en el conjunto de la organización social. La escuela, que es uno de sus principales elementos, debe participar activamente en la construcción de unas relaciones humanas más igualitarias, como ya trata de hacerlo en otras situaciones discriminatorias (Subirats, 1998).

De hecho, hoy día ya no solo podemos imaginarnos como será esta escuela coeducativa, sino que ya existen experiencias que muestran que la sociedad está cambiando. Ejemplo de ello son las vivencias que niños y niñas experimentan aprendiendo física a partir de estudiar procesos de congelación de los alimentos, aprenden química conociendo qué ocurre cuando freímos un huevo, o cómo actúan los detergentes sobre las telas en el lavado; aprenden matemáticas con ejemplos que proceden de cómo organizar una economía doméstica. Pero, sobre todo, están aprendiendo a relacionarse sin violencia, comprendiendo que debe haber equilibrios entre aquello que se da y aquello que se recibe, y que debemos cuidar a quienes queremos, al mismo tiempo que debemos ser lo bastante fuertes para que cada persona sea autónoma y pueda cuidar de sí misma ya sea niño o niña, hombre o mujer.

Todo esto se puede ir aprendiendo con mayor facilidad y placer del que se experimentaba antes, y aunque todavía en la escuela mixta hay elementos que fuerzan a aceptar un género de acuerdo con su sexo, a renunciar a las muñecas y cocinas si son niños, a ocupar un discreto segundo plano si son niñas, esta escuela coeducativa se puede alcanzar.

Muchos y muchas docentes nos planteamos ya nuevas formas de actuación en este sentido e intentamos hacer frente al objetivo de una escuela realmente coeducativa. Ciertamente, ello exige, además de concentración y sensibilidad, un esfuerzo innovador que incida positivamente en el desarrollo personal de los individuos, en el sistema escolar y en la sociedad.

Por ello, para fomentar la coeducación ya se están llevando a cabo una serie de medidas en el sistema escolar que, siguiendo a Tomé (2002) y Mirabilia (2011),

destaco a continuación como nuevas *propuestas* en el avance hacia la escuela coeducativa como son:

1. La creación y difusión de nuevos materiales escolares que contemplan las aportaciones de las mujeres a la vida social y a la cultura.
2. La revisión de textos científicos con vistas a modificar los errores causados por su visión androcéntrica.
3. La implementación de programas específicos de orientación profesional que valoran la utilidad de la ciencia y la técnica en las aplicaciones sociales y humanas, aspecto poco enfatizado hasta el momento y que se considera como posible causa de la no elección de estas profesiones por parte de las mujeres jóvenes.

Pero, por supuesto, no se puede obviar que existen resistencias como apunta Subirats (1994). Vale la pena señalar algunas de orden pedagógico. Una de ellas es la que se apoya en el carácter desigual de sociedad: la escuela por sí sola no puede cambiar esta realidad mientras toda la sociedad no cambie ya que la escuela no crea las desigualdades, es permeable a éstas, las reproduce y las legitima en las distintas prácticas que en ella se llevan a cabo. En definitiva, la educación no puede hacer desaparecer las desigualdades, pero es una pieza esencial para reducirlas. Por ejemplo, aun siendo cierto que la obtención de un título superior no garantiza un lugar de trabajo, la probabilidad de que una mujer obtenga un empleo interesante y bien remunerado es mucho más elevada ahora que en el siglo pasado cuando ni tan siquiera podía acceder a la universidad.

Una segunda resistencia, más sólida en su argumentación, se refiere a que niños y niñas llegan a la escuela con una socialización primaria, obtenida como es lógico a través de la familia, en la cual permanecen muchos elementos de desigualdad por razón de sexo que ya han configurado muchos aspectos de su personalidad, por lo que tendrá poco efecto o puede ser negativo poner en crisis los modelos recibidos previamente.

Como propuestas que se pueden hacer: hemos de trabajar aquellas carencias que las prescripciones de género limitan y jerarquizan la construcción de las

identidades masculinas y femeninas. En el caso de los niños se han de potenciar los espacios de intimidad, los momentos de silencio, de música relajante, la expresión de los sentimientos, de la interiorización de las sensaciones, el descubrirse el cuerpo, demostrarse afectividad, trabajar la responsabilidad en el cuidado de los objetos propios y ajenos y de las personas comenzando por su propia persona, el lenguaje considerado masculino, el respeto hacia las niñas y las mujeres, respeto para con las personas de otras etnias o con características físicas o mentales diferentes (Mirabilia, 2011).

De acuerdo con los ciclos en los que se encuentren los niños, se les ha de educar en el conocimiento de las tareas domésticas para un buen aprendizaje e interiorización de la autonomía en la esfera doméstica y de las relaciones íntimas y sociales que se derivan de ella.

En el caso de las niñas, se han de potenciar los espacios de autonomía, trabajar la autoestima y el protagonismo en casa, en la escuela, en la calle, entre las amigas y los amigos, trabajar la exteriorización de los deseos y aprender a tomar decisiones, trabajar el miedo, trabajar la asertividad, trabajar la experimentación, aprender a decir no, a cuidarse y a cuidar a las personas, a potenciar el respeto a sus compañeras y compañeros de otras etnias, grupos culturales o con diferencias físicas o mentales.

Podemos observar las características de la escuela coeducativa en relación la escuela segregadora (roles separados) y mixta en la siguiente tabla:

	ROLES SEPARADOS	EXCUELA MIXTA	ESCUELA COEDUCATIVA
Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para el 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. • Escuela para la producción. • Principio de no-coacción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela como la institución dirigida a la eliminación de estereotipos sexuales. • Eliminación de las jerarquías de género.
Normas	<ul style="list-style-type: none"> • Separación física del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Currículo y pedagogía diferentes. • Reacciones institucionales explícitas ante la transgresión de género. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualización del 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 pautada.
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.
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • No relevante. • Fundamentaciones a nivel moral, no racional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicológico y pedagógico. • Efectos positivos de la escuela mixta sobre la socialización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociológico. • De las formas de discriminación sexista. • De las especificaciones de cada grupo

Tabla 3: Características de los tipos de escuelas. Fuente: Martina Tuts y Luz Martínez Ten (2006).

Como respuesta ante todas las propuestas expuestas anteriormente y ante la necesidad de alcanzar la coeducación en los centros escolares se aprueba en 2005 el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación por la Consejería de Educación de Andalucía, que tiene como objetivo la escuela coeducativa, el cual trataré en el epígrafe siguiente.

2.2. EL I PLAN DE IGUALDAD EN RELACIÓN CON EL CURRÍCULO.

El I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación fue acordado el 2 de Noviembre de 2005. Este I Plan surge por la necesidad de redefinir los papeles sociales de hombres y mujeres en el marco de una sociedad en la que las desigualdades entre ambos perviven en los cambios sociales, económicos, tecnológicos, etc. que se han ido produciendo en los últimos años. Y en la que, a pesar de los avances de las mujeres en las últimas décadas, se está dando un fenómeno social que vulnera el primer derecho de la Declaración Universal de los

Derechos Humanos (1948): el derecho a la vida y, concretamente, el de la vida de las mujeres y el derecho a una vida digna (Espinár, 2003). El I Plan de Igualdad (2005, p. 40) recoge “la violencia contra las mujeres pone de manifiesto que, tras los cambios formales, perviven las formas más crueles y arcaicas de dominación de los hombres sobre las mujeres”.

Además, estos motivos van acompañados de otros como discriminaciones salariales para las mujeres, infrarrepresentación en los niveles más altos de la escala salarial y una segregación sectorial y profesional elevada. Y es que es necesario eliminar todos aquellos factores que hacen que se esté realizando un empobrecimiento de las mujeres en relación a falta de tiempo, salarios más bajos, expectativas e infravaloración. Por ello, los cambios políticos y sociales acontecidos han repercutido de forma muy importante en la construcción de nuevos modelos de feminidad, sin que estos se hayan acompañado de grandes cambios en el modelo de masculinidad³, con graves consecuencias en algunos casos.

De ahí que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía tomase medidas para “propiciar el desarrollo integral de alumnos y alumnas en igualdad, superando el peso de la tradición y los prejuicios” como aparece en el I Plan de Igualdad (2005, p. 39).

Este Plan se dirige a la totalidad de la comunidad educativa, concibiendo que la educación de las nuevas generaciones constituye el motor de cambio en las relaciones entre niños y niñas, en definitiva, constituye un paso más hacia la consecución de una sociedad más equilibrada y justa.

Dicho I Plan de Igualdad (2005, p. 38) pretende diseñar y coordinar actuaciones que favorezcan:

- ✚ El conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres para que se puedan establecer las condiciones escolares que permitan

³ No obstante, hay que reconocer que existe un nuevo colectivo que teoriza y practica Nuevas Masculinidades (Connell, 2003).

corregir las discriminaciones y estereotipos sexistas que han existido durante siglos y aún siguen siendo vigentes.

- ✚ La formación del alumnado en la autonomía personal como base para fomentar el cambio en las relaciones de género.
- ✚ La corrección de desequilibrios entre profesoras y profesores en actividades de responsabilidades escolares ofreciendo modelos no estereotipados.

Este Plan viene marcado por tres principios de actuación fundamentales y por cuatro objetivos con sus correspondientes medidas y actuaciones que se deberán desarrollar para la consecución de los mismos. Los tres principios de actuación que caracterizan este Plan son:

- ✚ Visibilidad: hacer visibles las diferencias entre chicos y chicas.
- ✚ Transversalidad: los principios de igualdad entre hombres y mujeres deben estar presentes en la elaboración, desarrollo y seguimiento de todas las actuaciones que afecten a la comunidad educativa.
- ✚ Inclusión: todas las medidas y actuaciones serán dirigidas a todo el conjunto de la comunidad educativa (p. 45).

Los objetivos del I Plan de Igualdad, aunque mencionados al inicio de este trabajo, son:

- ✚ Facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres, que permita evitar y corregir las discriminaciones que de aquellas se derivan, así como favorecer las relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección.
- ✚ Promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia.
- ✚ Fomentar el cambio de las relaciones de género formando al alumnado en la autonomía personal.
- ✚ Corregir el desequilibrio existente entre profesoras y profesores en actividades y responsabilidades escolares, de tal modo que se ofrezca a

niños y niñas y jóvenes modelos de actuación diversos, equipotentes y no estereotipados (p. 25).

De este modo, algunas de las finalidades a destacar de este Plan (2005, p. 51) son:

- ✚ Impulsar medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.
- ✚ Promover la mayor educación a través del reparto de las responsabilidades domésticas en las familias.
- ✚ Crear y coordinar medidas y actuaciones que favorezcan el establecimiento en los contextos educativos de las condiciones necesarias para que la igualdad entre hombres y mujeres sea una realidad.

Dicho Plan persigue no solo un acuerdo o aprobación sobre las propuestas que se recogen en él, sino unos mecanismos de evaluación así como de seguimiento, el desarrollo y la ejecución. De esta manera la finalidad más inmediata es la de intervenir globalmente en el marco educativo andaluz y conseguir una igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.

Por otro lado, me gustaría resaltar el análisis que recoge dicho Plan (p. 8-21), en el que hace una comparativa importante de resultados y datos sobre centros educativos andaluces. En dicho estudio aparecen:

- Promoción y titulación del alumnado en Andalucía, por sexo: las alumnas tienen una tasa de titulación y promoción superior al de los alumnos en todas las etapas educativas.
- Elección de especialidades en ciclos formativos, bachillerato y universidad: existe un desequilibrio entre el número de alumnos y alumnas en determinadas familias profesionales, así como en las distintas modalidades de bachillerato y ramas universitarias. Las mujeres tienden más a optar por las ramas de ciencias de la salud, sociales jurídicas y humanidades, mientras que los hombres optan por la rama técnica o las ciencias experimentales.
- Conductas contrarias a la convivencia, en los centros educativos: los comportamientos violentos son asumidos por los chicos como parte de su masculinidad.

-Distribución del profesorado en los puestos de dirección y en los cargos directivos: existe una concentración de mujeres docentes en aquellos niveles en los que el cuidado del alumnado tiene una mayor relevancia. No obstante, hay un alto grado de desequilibrio en la distribución de los puestos de responsabilidad y dirección que son ocupados, en su mayoría, por docentes varones.

- Participación del profesorado en actividades de formación, y en la coordinación de grupos de trabajo y proyectos innovadores, por sexo: existe una alta participación por parte de las profesoras en actividades formativas pero no se corresponde con una proporción equivalente en el desempeño de la coordinación de grupos de trabajo y proyectos de innovación.

- Distribución del profesorado por sexo en la coordinación y dirección de centros TIC: respecto a la coordinación de los centros TIC, el número de coordinadoras es muy inferior al de coordinadores. Es un síntoma de la tradicional identificación de lo masculino con lo técnico.

- Participación en los consejos escolares de los centros educativos públicos: el porcentaje de candidatas a la elección en los Consejos Escolares es superior al de candidatos en todos los sectores de la Comunidad Educativa. Sin embargo, las mujeres son elegidas en una menor proporción.

En cada uno de los aspectos tratados se muestran los datos segregados por sexo, que explican y visibilizan cómo siguen existiendo desigualdades de género en nuestro sistema educativo; y cómo, siguiendo los estereotipos, según la esfera de las relaciones de poder asciende se ve cómo va disminuyendo la presencia de las mujeres en ella, aun siendo la educación una profesión en la que existen más mujeres que hombres, como ya he señalado en páginas anteriores.

Es necesario trabajar el Plan de Igualdad para romper con la diferenciación y desigualdades entre hombres y mujeres, niños y niñas, en el fomento y búsqueda de una escuela coeducativa donde se alcance un único modelo educativo y se abandonen las diferencias entre los sexos. Por eso, este I Plan de Igualdad (2005, p. 25) surge:

- Para facilitar el conocimiento de las diferencias entre los sexos; a través de la formación del profesorado y del desarrollo de guías para fomentar las buenas prácticas en coeducación.
- Para promover prácticas educativas igualitarias; mediante el uso de un lenguaje no sexista, expertas y responsables en coeducación en cada centros, realización de Memorias que recogen las medidas aplicadas, en el fomento del acceso a la vida laboral y académica, y en el uso de espacios escolares compartidos y no excluyentes.
- Para promover cambios en las relaciones de género; aprendiendo para la igualdad como adquirir responsabilidades familiares y cuidados de las personas en igualdad, incluyendo en el currículo las aportaciones y presencia de las mujeres en las distintas sociedades, y con la colaboración de padres y madres y redes de docentes a través de proyectos coeducativos.
- Para corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado; mediante el análisis de baremos para promover la participación de las profesoras en los órganos gestores de la Consejería de Educación, incluyendo índices de participación por sexo en la evaluación de las actividades del profesorado y corregir los desequilibrios que se produzcan, y promoviendo la responsabilidad de las mujeres en la dirección de los centros y otros puestos de decisión.

De este modo, la LOE 2/2006 recoge entre sus principios:

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Y de entre sus fines:

b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad (LOE, 2006, p. 17165).

De tal manera que el I Plan de Igualdad que se está llevando a cabo en Andalucía se encarga de promover este principio en nuestra comunidad autónoma.

Dicho Plan es regularizado por la Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Surge con la finalidad de dar las pautas necesarias para llevar a cabo el I Plan de Igualdad en los centros educativos, es decir, cómo trabajarlo. En el artículo 2 de esta orden quedan estipuladas las actuaciones que se deben realizar en los centros educativos. Entre las disposiciones de este artículo, se encuentran actuaciones como que “Los centros educativos, para la elaboración de su Proyectos de Centro, tendrán en cuenta la perspectiva de género” y “el equipo directivo velará por el cumplimiento de las disposiciones relativas al uso de un lenguaje no sexista en toda la documentación realizada en la Comunidad Educativa” (Orden 15/05/2006 p. 13).

Además, teniendo en cuenta que el diseño de mi investigación incluye a los y las responsables del I Plan de Igualdad, considero relevante destacar la labor de la docente o el docente responsable en materia de coeducación en los centros. Siguiendo el artículo 3 de dicha Orden, todos los centros contarán con una coordinadora o coordinador responsable en materia de coeducación, que será el encargado o encargada de impulsar la igualdad entre los sexos en su comunidad educativa. Es decir, ya sea en colegios, institutos, etc. Y el nombramiento del coordinador o coordinadora tendrá validez de un curso académico.

Al mismo tiempo la LOE (2006) recoge que el Consejo Escolar del centro designará también a una persona especializada en materia de género, que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Así mismo, colaborará, apoyará y asesorará a la persona responsable de coeducación en el centro, es decir, el coordinador o coordinadora.

De entre las funciones que tenemos los coordinadores o coordinadoras responsables en materia de coeducación, señalar las siguientes:

1. Promover un diagnóstico en el centro para conocer su realidad con respecto a la igualdad entre hombres y mujeres, identificando discriminaciones y estereotipos sexistas.
2. Proponer al Claustro y al Consejo Escolar medidas educativas que corrijan las situaciones de desigualdad por razón de sexo que hayan sido identificadas. Estas medidas y su desarrollo deberán reflejarse en el Plan Anual de Centro.
3. Realizar un informe sobre la evolución y grado de desarrollo global en su centro de las medidas contempladas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, donde aparezcan reflejadas las propuestas de mejora para el curso siguiente. Dicho informe será incluido en la Memoria Final de curso del centro.
4. Cooperar con el Equipo Directivo del centro en la mediación y resolución de conflictos desde el respeto a la igualdad entre ambos sexos.
5. Asistir y participar en aquellas acciones formativas a las que se les convoque, relacionadas con las prácticas entre Hombres y Mujeres en Educación (Orden 15/05/2006, p.13).

Siguiendo esta misma Orden de 15 de mayo de 2006, para llevar a cabo estas funciones, el coordinador o coordinadora utilizará el horario de obligada permanencia en el centro, siendo éste el destinado a la vigilancia de recreos. Es decir, dos horas y media semanales aproximadamente para llevar a cabo todas las tareas propuestas anteriormente, sin distinción de si se trata de un centro de una o de cuatro líneas. Además, generalmente los recreos suelen ser fraccionados en 30 minutos, lo cual quiere decir que se dedicarían alrededor de treinta minutos en el centro para realizar propuestas coeducativas en la Comunidad Educativa.

A las funciones mencionadas, hay que añadir la responsabilidad de llevar a cabo actuaciones para el desarrollo del I Plan de Igualdad en el centro como son la

planificación y coordinación de actividades complementarias y extraescolares, entre las cuales se encuentran las siguientes efemérides⁴:

- 8 de Marzo: Día Internacional de la Mujer.
- 25 de Noviembre: Día Contra la Violencia de Género.
- 24 de mayo: Día de la Salud de las Mujeres.
- Otras actividades: exposiciones, murales, semanas culturales, concursos, campañas, talleres, etc.

El trabajo de estas efemérides hace que en los centros escolares se trabajen estos temas en ocasiones puntuales y no en el trabajo del diario, además de tener en cuenta que dentro de cada aula depende de la docente o del docente el uso de un lenguaje no sexista y la eliminación de las desigualdades de género. Por lo que se da lugar con estas acciones puntuales a un currículo de turistas (Torres, 2006) en el que se tocan estos temas de forma anecdótica y superficial sin estar presentes en el día a día de un aula.

A partir del I Plan de Igualdad, se elabora en 2010 el 1º Plan Estratégico para la Igualdad de Hombres y Mujeres de Andalucía (BOJA, 31 de 16/02/2010), teniendo una duración de cuatro años. Este Plan ha seguido las directrices del I Plan de Igualdad para Hombres y Mujeres en Educación de 2005. Dentro de su estructura se puede observar un detallado plan de actuación en diferentes esferas como el empleo, la salud, el bienestar social, la participación, imagen y medios, educación, entre otros. Centrándome en el tema que vengo tratando, extraigo los objetivos dirigidos a educación, que complementan los propuestos por el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación:

-  Fomentar una mayor sensibilización sobre el significado de la igualdad en el contexto educativo y los valores que permitan un reparto de tareas y cuidados más igualitarios.

⁴La fuente de estos datos ha sido extraída del Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la Convivencia escolar e Igualdad, que se nos proporciona a las coordinadoras o coordinadores durante nuestra formación.

- ✚ Promover las competencias necesarias para incorporar la Igualdad de Género en el profesorado y las personas que trabajan en el ámbito educativo.
- ✚ Facilitar instrumentos y recursos de apoyo a las familias que garanticen condiciones de igualdad en la participación en el ámbito educativo.
- ✚ Eliminar los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios en los libros de texto y demás materiales curriculares.
- ✚ Favorecer la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los distintos estudios y profesiones.
- ✚ Reconocer la Igualdad de Género como materia universitaria, investigadora y de gestión (BOJA 16/02/2010, p. 30).

No me gustaría acabar este epígrafe sin señalar algunos aspectos que echo en falta de este Plan:

En primer lugar, ya he señalado anteriormente que el trabajo de las efemérides es escaso para el tiempo de dedicación diaria que necesita el trabajo de la igualdad de género en un aula, ya que no se debe tratar como acciones puntuales sino como un tema inmerso en el día a día. Además, el tiempo estipulado por ley para la coordinación en el centro por parte de la persona responsable en materia de igualdad es escaso, ya que en 30 minutos diarios es sabido que no se puede realizar un trabajo efectivo si no es continuado posteriormente fuera del centro.

Otro aspecto que considero relevante el horario de las mujeres directoras. He señalado que según los datos que aporta el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación existe un considerable bajo porcentaje de mujeres directoras con respecto a varones; pero no se cuestiona el porqué de este problema. El modelo de dirección propuesto está dificultando que las mujeres quieran acceder a estos puestos, ya que no se tiene en cuenta que en el modelo de sociedad en que vivimos la mujer es la responsable de la vida familiar y estas dos funciones son difícilmente desempeñables sin nuevas propuestas como: formas coparticipativas de la dirección escolar, direcciones compartidas y rotativas, y formas asamblearias de gestionar las escuelas, lo que al mismo tiempo ayudaría a

asentar las bases de una gestión más democrática como señala García Gómez (2006).

2.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Para finalizar el apartado de fundamentación teórica, es necesario realizar un recorrido por las investigaciones más relevantes que versan sobre la temática de la investigación que planteo. En este epígrafe desarrollaré de forma crítica aquella información relevante que me sirva para dar fundamentación al diseño que posteriormente planteo.

No son muchos los estudios realizados en materia del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, ya que se trata de un plan relativamente novedoso en Andalucía y aunque se realizan evaluaciones por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, no es abundante la variedad de evaluaciones realizadas de forma externa sobre la eficacia o funcionamiento de dicho Plan.

Desde la Consejería de Educación se realiza una valoración del impacto de las medidas previstas para los centros escolares, la formación del profesorado y la propia Administración. Según muestra el I Plan de Igualdad (2005, p. 59), las evaluaciones que se realicen deberán responder a cuestiones como:

- El grado de consecución de los objetivos establecidos.
- La idoneidad de las actuaciones programadas y de los recursos de todo tipo (normativos, económicos, materiales y humanos) que se han previsto para alcanzar los objetivos.
- La eficacia de los mecanismos de difusión, coordinación y organización interna.
- Otros resultados no previstos y las variables que intervienen en ellos.

Por ello, lo que se ha ido realizando son procesos de análisis y debate sobre las actuaciones llevadas a cabo para que permitan formular propuestas encaminadas a la mejora de las actuaciones, de las prácticas educativas y de los resultados de estas prácticas.

Existe un análisis realizado por parte de la Consejería de Educación con datos hasta 2008. En éste se muestra una comparación con el análisis realizado en la elaboración del I Plan de Igualdad, segregada por sexo. Señalo a continuación las más relevantes:

- La tasa de promoción y titulación de alumnos en 2005/2006 es considerablemente menor que en 2003/2004, aunque el número de alumnas tituladas continua siendo mayor.
- Las conductas contrarias a la convivencia en centros educativos han aumentado en las alumnas en el curso 2006/2007 en comparación con el curso 2004/2005 en dos puntos.
- Respecto al profesorado, continúa aumentando la presencia de mujeres en la sistema educativo andaluz, la única tasa en que superan hombres a mujeres es en Secundaria con un 4% en 2004/2005 y en 2006/2007 con menos de un 1%. Lo cual ha crecido la presencia de mujeres entre el profesorado. Mencionar que se añade el profesorado de Educación Especial en este análisis, en el cual existe una presencia de un 75,98% de mujeres.
- La participación en actividades formativas, coordinación y presencia del profesorado continúa siendo mayor en mujeres que en hombres desde 2001 a 2007, e incluso en la presidencia de mujeres en las AMPAS.

Sin embargo, y aunque la presencia de mujeres en el sistema educativo andaluz es mayor que la de hombres, continúa siendo mayor el ejercicio de la dirección de centros públicos por parte de hombres que de mujeres con una diferencia de un 25 puntos en centros de educación infantil y primaria, y 57 puntos en secundaria durante el curso 2006/2007, siendo éstos los últimos datos encontrados.

Respecto a las actividades formativas que se han realizado en aplicación del I Plan de Igualdad hasta 2007 se realizó un total de 524 actividades con un total de 9310 participantes de los cuales 4225 eran coordinadores y coordinadoras, dirigiéndose la aplicación de este Plan a infantil, primaria, secundaria, formación profesional y educación de personas adultas. De hecho, en la evolución de participación en

actividades formativas a raíz de este I Plan se puede observar cómo se produjo en el curso siguiente, 2006/2007, una bajada de más de 1.000 participantes.

En este análisis realizado por la Consejería de Educación se muestra una evolución de cómo se ha ido incorporando el I Plan y los proyectos de coeducación realizados desde 2005 con 166 proyectos coeducativos hasta 2008 con 660.

En acciones desarrolladas y materiales propuestos hasta 2008 por parte de la Consejería existe una lista de 9 materiales entre los que además de una guía de buenas prácticas se incluye la colección “¿Conoces a...?” con un total de 600.000 dípticos para todo el alumnado de primaria en Andalucía, siendo ésta una propuesta anual en la cual cada mes se trabajaba la biografía de una mujer importante de la historia. Pero no existen resultados de la puesta en práctica de estos materiales, así como tampoco los hay de los premios “Rosa Regás” a materiales coeducativos, en el que tan solo se nombra la existencia de tres premios y tres menciones.

Entre las acciones desarrolladas que muestra este análisis (2008) se destaca la existencia de un nombramiento más equilibrado de equipos directivos (59% profesores y 41% profesoras), 45% de asesoras de formación en los CEP. De entre las propuestas que en 2008 proponía este análisis se encuentran: elaboración de materiales para una orientación académica y profesional que potencie la eliminación de estereotipos, y la distribución de guías para un lenguaje no sexista.

Teniendo en cuenta la dificultad de acceso a las evaluaciones realizadas por parte de la Administración del I Plan de Igualdad en Educación y la falta de análisis realizados de dicho Plan, dentro de la vertiente de investigación realizada por la Administración, he optado por conocer qué investigaciones se han realizado del 1º Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (en adelante IMHA), vigente desde 2010 a 2013, concretamente en materia de educación siendo el ámbito en el que me vengo centrando. Para posteriormente abarcar las evaluaciones externas realizadas por equipos de especialistas pertenecientes al ámbito universitario y a otras instituciones acreditadas en dichas funciones sobre Planes de Igualdad en centros educativos andaluces.

Se han realizado varias evaluaciones sobre el IMHA, en primer lugar cabe señalar el único informe de seguimiento hecho público y realizado en 2010 por la Junta de Andalucía. En este informe han colaborado las trece Consejerías, de las cuales en materia de educación se han implicado cinco consejerías y veinticuatro órganos⁵.

La estrategia desarrollada en esta línea ha ido encaminada al fomento del valor de la igualdad de género en el contexto educativo, a facilitar que las personas que trabajan en el ámbito educativo tengan las competencias adecuadas para ello, a facilitar a las familias los instrumentos y recursos necesarios para una educación en igualdad, a avanzar por una presencia equilibrada de mujeres y hombres en los diversos estudios y profesiones y a reconocer la igualdad de género como materia universitaria, investigadora y de gestión.

De entre los seis objetivos propuestos, existen 46 medidas para alcanzar dichos objetivos. A fecha de 2010, el número de medidas en desarrollo era de 29, con un ratio de ejecución de un 63% del total.

De estas medidas llevadas a cabo en el ejercicio del primer año de ejecución del IMHA nos encontramos con el bus itinerante para la sensibilización en materia de corresponsabilidad de la vida personal, laboral y familiar, las campañas de sensibilización en materia de igualdad y violencia de género, los talleres de educación afectivo- sexual para los y las jóvenes, la consolidación de la materia “Cambios sociales y género”, la convocatoria del Premio Rosa Regás y el Programa Una Empresa en mi Escuela.

Se ha trabajado también para incluir las enseñanzas de igualdad de género en todos los Planes de Estudio de las Universidades Públicas de Andalucía, por la inclusión de materias en materia de igualdad en el Master de Profesorado en ESO, Bachillerato, FP o enseñanzas de idiomas, para que a su vez los y las futuras docentes transmitan una educación libre de prejuicios y estereotipos sexistas. También se ha trabajado por apoyar los proyectos de investigación en el ámbito universitario, para que tengan en cuenta la perspectiva de género, así como

⁵ Como órganos se incluyen Centros Directivos y entes instrumentales adscritos a las Consejerías.

avanzar, mediante acciones positivas, en una mayor presencia de las mujeres como directoras de investigaciones, o como investigadoras.

Desde el ámbito universitario, también son escasas las evaluaciones externas que se han llevado a cabo sobre el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Pero existen estudios muy recientes desde la Universidad de Sevilla que versan sobre el tema que aquí acontece.

Dicha investigación se basa en la aplicación de Planes de Igualdad por parte del profesorado, acercándose así a la investigación que planteo en mi diseño. Se trata de una tesis doctoral titulada “Conflictos y estrategias del profesorado en la aplicación de Planes de Igualdad en centros educativos” realizada por Caro en 2012. En esta tesis, la autora ha utilizado una metodología cualitativa basada en la aplicación de grupos de discusión. En esta muestra participan 30 profesoras y 5 profesores de Educación Secundaria, pertenecientes a 35 centros públicos de Andalucía, de los cuales 19 están ubicados en Sevilla y 16 en Granada. Se utilizan como criterios de inclusión: ser profesorado en activo en centros educativos públicos, asumir la responsabilidad del Plan de Igualdad en los centros, tener experiencia y/o formación previa en coeducación, encontrarse aplicando el Plan de Igualdad en su centro en el curso 2006/07 y pertenecer a un centro educativo de Andalucía.

Esta investigación, según el artículo publicado sobre el estudio realizado en dicha tesis, en ésta se muestran, por un lado, “conflictos contextuales derivados de resistencias e inercias institucionales y, por otro, conflictos estratégicos derivados de las diferentes formas de desarrollar planes de igualdad en los centros educativos” Rebollo, Caro y García Pérez (2011). De este modo, se constata la existencia de voces y discursos del profesorado contrarios a la igualdad y la coeducación así como también se observan conflictos de índole práctica que afectan a las estrategias, procedimientos y recursos de los que dispone el profesorado responsable de coeducación en los centros para desarrollar planes de igualdad.

Según Rebollo (2011), directora de esta tesis, en este estudio, los debates del profesorado sirven a un tiempo para detectar las principales amenazas, obstáculos y dificultades en la aplicación de planes de igualdad en los centros educativos y

como contexto para construir un conocimiento conjunto sobre el cambio coeducativo.

Como resultados de esta investigación se extraen:

- La puesta en marcha del I Plan de Igualdad origina conflictos y resistencias en la escuela como los que surgen en el grupo de profesorado encargado en materia de igualdad, donde se reflejan diferentes formas de interpretar la igualdad y, sobre todo, en las formas de llevarla a cabo en la escuela.
- Desconfianza generalizada hacia los cambios en materia de igualdad, debido a la idea cada vez más extendida socialmente de que la igualdad está conseguida y de que no existen situaciones de desigualdad en la escuela.
- No se tiene interiorizada la utilización de un lenguaje no sexista, considerado por muchos coordinadores y coordinadoras un tema secundario, debido al peso de la tradición androcéntrica.

Por tanto, las coordinadoras y coordinadores sienten que su labor como responsables de coeducación está muy limitada y se ven solas y solos a la hora de actuar en la construcción de la cultura de género.

Estos importantes resultados, en comparación con los datos expuestos anteriormente, contribuyen y dan aún mayor peso a la necesidad de realizar mi estudio en materia de Igualdad; ya que a través de un importante número de investigaciones sobre dicho I Plan se puede llegar a una mayor repercusión que subsane carencias del dicho Plan y de este modo encontrar nuevas vías de actuación que mejoren las debilidades que pueda presentar, al igual que encontrar sus potencialidades para fomentarlas.

Es por todo esto por lo que me planteo indagar sobre el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación y descubrir todas las posibilidades, tanto positivas como negativas, que aporta dentro de la comunidad educativa para así lograr extraer nuevas propuestas de mejora que poder tener presentes en futuros Planes de Igualdad.

3. DISEÑO METODOLÓGICO.

Respecto a la metodología debo especificar que he optado por la elaboración de un diseño, puesto que el tiempo que requiere el desarrollo de esta investigación es incompatible con el tiempo que dispongo para llevarla a cabo hasta la defensa de este Trabajo Fin de Máster, como ya he señalado con anterioridad.

El diseño que planteo se encuentra bajo el enfoque de la investigación cualitativa ya que como señalan Taylor y Bogdan (1992) la metodología cualitativa nos permitirá llevar a cabo una investigación que nos proporcione datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta que la observación podrá aportarnos. Para utilizar este enfoque es necesario considerar el todo, en un contexto determinado, para poder conocer un fenómeno en su totalidad. El objetivo es comprender los fenómenos sociales. Para Mejía (2004, p. 279) “lo que interesa es el mundo social en el que participa el sujeto, el mundo de significaciones en donde él mismo interviene, llenando los significados con su experiencia personal”. A través de mi investigación, me interesa saber qué piensan los coordinadores y coordinadoras del I Plan de Igualdad, cuál ha sido su experiencia y qué perspectiva tienen tanto ellos y ellas como otros maestros y maestras.

De esta forma, considero igualmente importante las palabras de Taylor y Bogdan (1992) que señalan que el investigador o investigadora cualitativa debe reunir una serie de características que le proporcionen una comprensión e interpretación más rica de la investigación realizada. Es por ello, que estimo necesario durante la investigación no dar nada por hecho e interrogarme continuamente, dejando a un lado mis creencias personales. Sin olvidar que el fin de una investigación cualitativa no es hallar una verdad absoluta, sino llegar a la comprensión de cómo se están viviendo los problemas y obstáculos del I Plan de Igualdad en educación a través de las perspectivas que poseen los distintos sujetos que van a participar en esta investigación.

3.1. OBJETO DE ESTUDIO Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Para llevar a cabo una investigación, la primera tarea es delimitar el objeto de estudio, intentar definir la problemática y concretar su enunciado. De este modo,

tras reflexionar cuál sería mi objeto de estudio sobre el que desarrollar mi estudio, me planteé el siguiente enunciado como elemento clave de investigación para mi Trabajo Fin de Máster.

- ❖ La coeducación en los centros escolares: análisis del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

A partir de esta cuestión principal, surgen una serie de cuestiones u objetivos específicos necesarios que guiarán la información a recoger, así como las técnicas para la realización de mi investigación.

Dichos objetivos específicos son:

- ✓ Analizar las potencialidades y problemas que puede presentar el desarrollo del I Plan de Igualdad en el marco de la coeducación en las aulas y centros.
- ✓ Indagar sobre los obstáculos que encuentran los coordinadores y coordinadoras del I Plan de Igualdad en la realidad de los centros de enseñanza y en la formación que reciben para llevar éste a cabo.
- ✓ Conocer la perspectiva de maestros y maestras en el marco del I Plan de Igualdad para fomentar la coeducación.
- ✓ Analizar en qué medida el I Plan de Igualdad está realizando cambios respecto a la coeducación en los centros educativos y aulas.

3.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Para indagar sobre estos objetivos, dos son las técnicas más idóneas para la recogida de información que me permita comprender en profundidad mi objeto de estudio. Una de ellas es la entrevista semiestructurada en profundidad y otra el grupo de discusión, que abordaré en los siguientes epígrafes.

3.2.1. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS EN PROFUNDIDAD.

3.2.1.1. Justificación y definición.

La entrevista tiene un objetivo concreto y es recoger información sobre opiniones, experiencias y significados de los informantes previamente seleccionados y

conocedores del fin de dicha entrevista, obteniendo de este modo una visión individual de sus experiencias, creencias y expectativas.

El propósito de la entrevista es mostrar cómo los y las participantes conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones, no siendo suficiente limitarse a lo que los y las informantes manifiestan explícitamente, sino que se ha de tener en cuenta también las respuestas que se evaden y las preguntas que se ignoran: lo que la persona entrevistada no dice, ya que con mucha frecuencia las omisiones revelan datos sociales significativos (Schatzman y Strauss, cit. por Goetz y LeCompte, 1988, p. 140).

Para Taylor y Bogdan (1992, p. 101) “las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas”. Asimismo, Walker (cit. por Angulo y Vázquez, 2003, p. 32-33) señala:

Las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas... (Se asume) que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. La noción de entrevista lleva implícito el supuesto de que el informante es un investigador, en la medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastarlas con la experiencia.

Precisamente por ello, siguiendo a Taylor y Bogdan (1992) recurro a las entrevistas en profundidad cuando lo que deseo en este caso es estudiar acontecimientos o no se puede tener acceso a un particular tipo de escenario o de personas. En este caso he optado por la opción de entrevista semiestructurada en profundidad; ya que si tengo en cuenta las características anteriores, mis entrevistas serán dirigidas al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. Es decir, los coordinadores y coordinadoras no sólo tendrán que revelar sus propios modos de ver sino que también describirán lo que sucede, cómo lo viven, qué les parece y el modo en que otras personas perciben el desarrollo en sus aulas y en su centro de este I Plan.

Además, considero también necesario entrevistar a estas personas en un amplio número de escenarios como son los diferentes contextos al que pertenecen y en diversas situaciones ya que tendrán una visión diferente, puesto que algunos o algunas repetirán por año consecutivo esta coordinación y otros serán noveles. Decir también que estas entrevistas tendrán una duración de una hora y media o dos horas en función de cómo se vaya desarrollando la entrevista. No obstante quedarán abiertas debido a la necesidad que me pueda surgir de clarificar dudas o realizar nuevas cuestiones que considere determinantes para la comprensión de mi objeto de estudio.

Es decir, qué repercusión ha tenido el I Plan de Igualdad dentro del sistema educativo escolar desde su implantación hasta la actualidad. Investigar qué problemas tiene, qué cambios ha producido desde su aprobación, las diferencias encontradas respecto al tiempo anterior a su implantación, averiguar también si existen diferencias entre los centros respecto al I Plan como por ejemplo la concienciación que se tiene del mismo en los diferentes centros o qué otros factores están influyendo. Es debido a que quiero cubrir una amplia gama de información por lo que he elegido las entrevistas como método de investigación, ya que me brindarán las diferentes perspectivas que voy a necesitar, por lo que trataré de reconstruir experiencias y trayectorias profesionales en el marco del I Plan de Igualdad.

Justificar también que en este caso he desestimado realizar un estudio de caso, debido a la realidad de los centros en los que las horas de coordinación no siempre son reales y no me permitirán ver el trabajo real de las coordinadoras y coordinadores dentro del I Plan de Igualdad. Puesto que no solo se desempeñan en estas horas, sino que es un trabajo que se plasma a lo largo del curso, en las efemérides señaladas, en la formación y en horas de trabajo fuera del centro.

Otra justificación que considero oportuna señalar, sobre el por qué es adecuada la técnica de investigación escogida, viene dada con el apoyo de dos autores Becker y Geer (1957) a los que citan Taylor y Bogdan (1992). Dichos autores enumeran una lista de defectos de las entrevistas que se relacionan con aquella idea general:

Es probable que los entrevistadores comprendan mal el lenguaje de los informantes, puesto que no tienen la oportunidad de estudiarlo en su uso común; los informantes no quieren o no pueden expresar muchas cosas importantes y sólo observándolos en sus vidas diarias es posible adquirir conocimientos sobre tales cosas (...) A pesar de estas limitaciones, pocos investigadores (si es que hay alguno) propugnarán el abandono de las entrevistas como enfoque básico para estudiar la vida social. Becker y Geer sostienen que los entrevistadores podemos beneficiarnos con la conciencia de esas limitaciones y quizás mejoremos las marcas tomándolas en cuenta (p. 32).

Precisamente a causa de esas desventajas subrayo la importancia de las entrevistas en profundidad, que permiten conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crean una atmósfera en la cual es probable que se exprese libremente. De ahí la importancia de crear un clima adecuado para que los informantes se expresen libremente, como veremos más adelante.

3.2.1.2. ¿A quién voy a entrevistar?

En primer lugar, me interesa señalar que la entrevista se asienta en la autonomía del sujeto que responde, ya que justo en el momento que establezca una situación de entrevista aceptaré que es el sujeto quien tiene la información (sujeto informante) y que son sus ideas, sentimientos, miedos, explicaciones y sus reflexiones las que me pueden ayudar a comprender e interpretar lo que ha acontecido.

Partiendo de aquí mi primera pregunta es ¿a quién voy a entrevistar? Esta pregunta tiene una respuesta directa: a quien se deje y permita ser entrevistado. Lo que significa que no puedo, como ya he señalado, obligar a nadie a ello. Los sujetos de entrevista son tan variados como variadas las personas que participan en la vida escolar o social objeto de indagación. Sin embargo, tengo que seleccionar a algunos sujetos de entre todos los posibles. Para esta selección llevaré a cabo la estrategia del muestreo teórico que utilizaré como guía para seleccionar a las personas a entrevistar (Glaser y Strauss 1967, cit. por Taylor 1992). Es decir, he determinado los perfiles relevantes de la población objeto de estudio, basándome en una serie de características, a las cuales se denominan

criterios teóricos o conceptuales. Éstos se explican un poco más adelante. En el muestreo teórico el número de entrevistas estudiadas carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada entrevista para ayudarme a la comprensión teórica de la vida social. Después de contemplar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta cubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados (Taylor y Bogdan, 1992, p. 108).

Para encontrar a estos informantes utilizaré técnicas como la “bola de nieve” que consiste en conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros (Taylor y Bogdan, 1992). De este modo, me será más fácil acceder y encontrar a coordinadores y coordinadoras del I Plan de Igualdad de la provincia de Almería.

Los criterios que considero necesarios para el muestreo teórico son:

- Pertenencia a centros según contexto: urbanos, periferia-marginal, rurales.
- Según sexo: coordinadores hombres y mujeres.
- Según se experiencia en el puesto de coordinación: noveles de hasta dos años de experiencia, veteranos/as con tres o más años de experiencia.

Percibiré que se ha llegado al punto de no tener ninguna comprensión nueva cuando las entrevistas con personas adicionales no produzcan ninguna información auténticamente nueva, llegando así a una saturación teórica de la información.

Por tanto, teniendo en cuenta todos estos criterios y estrategias como punto inicial me planteo como idea general un número de personas a las que entrevistar, pero estaré dispuesta a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales y hasta llegar a la saturación teórica. Recordar, que como he señalado anteriormente las entrevistas quedarán abiertas por si necesito completar la información.

Me planteo un mínimo de dos informantes por cada tipo o grupo cuidando por mantener un equilibrio entre sexos a ser posible. Aunque sin olvidar que según las estadísticas existe un bajo porcentaje de hombres como coordinadores del I Plan de Igualdad. Por lo que en caso de encontrar dicho problema fijaré un mínimo de entrevistas, aunque es algo que no sabré hasta que no localice a los informantes:

		Contexto según centro de procedencia		
		Urbanos	Periferia- marginal	Rural
Experiencia en el puesto	Novel (2 años o menos)	2	2	2
	Veterano/a (3 años o más)	2	2	2

De tal modo existirán al menos de 12 entrevistas a coordinadoras y coordinadores del I Plan de Igualdad en educación.

Aceptados estos criterios, técnicas y estrategias a llevar a cabo, planteo a continuación una serie de preguntas, que dependen justamente del caso mismo de estudio, de sus particularidades e individualidad.

3.2.1.3 ¿Cuáles van a ser las preguntas de la entrevista semiestructurada en profundidad?

“El rol del entrevistador implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.” (Taylor y Bogdan 1992, p. 101).

Siguiendo a Cohen y Manion (1990, p. 385) entre las estrategias “un tipo de pregunta abierta es el *embudo*. Ésta empieza con una cuestión o declaración amplia y luego se va estrechando hasta otras más específicas”. O también trabajar la entrevista desde lo general a lo específico, para crear confianza y curiosidad, y garantizar un clima de naturalidad y neutralidad. La estrategia estará en función de la información a recabar. Estas entrevistas serán grabadas debido a la necesidad de recordar toda la entrevista por lo que realizaré una negociación previa con los informantes.

De este modo, resulta útil señalar algunas tipologías formales que tomadas en conjunto, representan con bastante precisión el abanico de posibilidades que se

nos ofrecen. Sin olvidar que se trata de un guión inicial que puede ir cambiando y ampliando en función de la conversación, la información y los datos que me aporten. La distribución que presento es ofrecida por Spradley y Patton (cit. por Angulo y Vázquez, 2003):

- a) Descriptivas: con ellas se trata tanto de reconocer el lenguaje del o de la informante como de conocer la forma con la que describe un acontecimiento.

-¿De qué especialidad es?, ¿Cuántos años lleva ejerciendo su profesión?, ¿Por qué decidió ser coordinador o coordinadora del I Plan de Igualdad en su centro? ¿Es la primera vez que coordina este Plan en su centro? ¿Cuánto tiempo dispone de coordinación semanal? ¿Tiene que dedicar tiempo fuera del centro?

- b) Estructurales: refiriéndose a la organización y práctica del trabajo.

¿Cómo planifica las actividades de coeducación? ¿Realizan actividades coeducativas a lo largo de todo el curso o en ocasiones puntuales?

- c) De contraste: permiten conocer qué quiere decir el o la informante cuando emplea diversos términos durante sus explicaciones, por lo que surgirán dependiendo de sus respuestas:

¿Los y las demás docentes planifican también actividades coeducativas? ¿Colabora con ellos y ellas o lo hacen individualmente?

- d) De opinión: permiten comprender qué opinan y cómo valoran los y las informantes determinados hechos, acontecimientos, prácticas, etc.

En su opinión, ¿Qué le parecen los Planes de Igualdad? ¿Qué potencialidades cree que presenta el I Plan de Igualdad en educación? ¿Qué problemas considera que plantea el I Plan de Igualdad a la hora de llevarlo a cabo? ¿Cree que es adecuado el tiempo de dedicación de este Plan en su centro?

A nivel de centro, ¿Qué inconvenientes encuentra a la hora de realizar las actividades? ¿Colaboran el resto de docentes en llevar a cabo estas actividades?

- e) De sentimientos: se anima al o a la informante a expresar sus emociones y sus sentimientos sobre la experiencia vivida.

*¿Cree que son suficientes los cursos de formación que les oferta el CEP?
¿Son útiles? ¿Qué necesitan? ¿Le llaman o llama al CEP para asesorarse a la hora de llevar a cabo las actividades del Plan? ¿Se considera formado o formada para llevar a cabo esta coordinación? ¿Por qué?*

*¿Qué considera que le falta al I Plan de Igualdad? Si pudiese tener poder para cambiar el I Plan de Igualdad, ¿Modificaría sobre el ya existente?
¿Lo plantearía nuevamente? ¿Qué mantendría y qué añadiría?*

- f) Demográficas o de identificación: se identifican las características personales, sociales y profesionales de la persona entrevistada (Angulo, 2003).

*¿Tenía formación en igualdad anteriormente a su coordinación? ¿Cuál?
¿Ha compartido opiniones con otros docentes de su centro sobre este Plan? ¿Qué opinan? ¿Ha encontrado algún impedimento en el desempeño de su coordinación? ¿Cuál?*

Para concluir, en una palabra ¿Cómo definiría el I Plan de Igualdad según su eficacia en su centro?

CATEGORÍAS

Sobre los coordinadores y las coordinadoras:

**-¿De qué especialidad es?, ¿Cuántos años lleva ejerciendo su profesión?,
¿Por qué decidió ser coordinador o coordinadora del I Plan de Igualdad en su centro? ¿Es la primera vez que coordina este Plan en su centro?
¿Cuánto tiempo dispone de coordinación semanal? ¿Tiene que dedicar tiempo fuera del centro?**

Sobre el tiempo de dedicación:

¿Cómo planifica las actividades de coeducación? ¿Realizan actividades coeducativas a lo largo de todo el curso o en ocasiones puntuales?

Sobre la colaboración con otros y otras docentes:

¿Los y las demás docentes planifican también actividades coeducativas?

¿Colabora con ellos y ellas o lo hacen individualmente?

A nivel de centro, ¿Qué inconvenientes encuentra a la hora de realizar las actividades? ¿Colaboran el resto de docentes en llevar a cabo estas actividades?

¿Ha encontrado algún impedimento en el desempeño de su coordinación?

¿Cuál?

Sobre la formación:

¿Cree que son suficientes los cursos de formación que les oferta el CEP?

¿Son útiles? ¿Qué necesitan? ¿Mantiene contacto con el CEP para asesorarse a la hora de llevar a cabo las actividades del Plan? ¿Se considera formado o formada para llevar a cabo esta coordinación? ¿Por qué? ¿Tenía formación en igualdad anteriormente a su coordinación?

¿Cuál?

Sobre el planteamiento y desarrollo del I Plan de Igualdad en Educación:

En su opinión, ¿Qué le parecen los Planes de Igualdad? ¿Qué potencialidades cree que presenta el I Plan de Igualdad en educación? ¿Qué problemas considera que plantea el I Plan de Igualdad a la hora de llevarlo a cabo? ¿Cree que es adecuado el tiempo de dedicación de este Plan en su centro?

¿Qué considera que le falta al I Plan de Igualdad? Si pudiese tener poder para cambiar el I Plan de Igualdad, ¿Modificaría sobre el ya existente?

¿Lo plantearía nuevamente? ¿Qué mantendría y qué añadiría?

¿Ha compartido opiniones con otros docentes de su centro sobre este Plan?

¿Qué opinan?

Para concluir, en una palabra ¿Cómo definiría el I Plan de Igualdad según su eficacia en su centro?

Estas categorías formarán parte del diario de la investigadora, que se trata de un cuaderno donde reflejaré las preguntas, reflexiones, categorizaciones y demás anotaciones pertinentes durante mi investigación.

3.2.1.4. ¿Cómo, cuándo y dónde voy a realizar las entrevistas?

Mis entrevistas comenzarán con una:

a) Presentación y toma de contacto personal debido a la necesidad de establecer un primer acercamiento con mis informantes.

b) Después iré realizando las primeras preguntas irrelevantes, para que el informante tome confianza y se relaje. Es decir, las preguntas descriptivas, lo que me ayudará también a crear un clima adecuado donde la persona entrevistada se sienta confiada para comenzar la entrevista.

c) Posteriormente, desarrollaré el cuerpo de la entrevista. Sin olvidar como he señalado anteriormente que la guía de preguntas que utilizaré será orientativa, la cual utilizaré como una carta de reserva para asegurarme abordar las distintas temáticas de mi investigación. No obstante, siempre estaré atenta a la información que me proporcionen los datos y a todas las cuestiones que emerjan de los propios informantes. Esto me puede llevar a formular nuevas cuestiones no tenidas en cuenta anteriormente, y que me permitirán una mayor comprensión de mi objeto de estudio.

Para desarrollar todo ello, me apoyaré en técnicas de apoyo como la aclaración, el silencio, repetición, clarificación de inconsistencias, confirmación de sentimientos, resumen de ideas clave, proposición de contraejemplos, o la incompreensión voluntaria, que usaré en función de cómo transcurra el desarrollo de la entrevista.

d) Por último, realizaré un “cierre”, dejando siempre una puerta abierta por si tengo que aclarar dudas que me surjan durante el procedimiento de transcripción de la misma o durante el análisis de contenido.

Para llevar a cabo estas entrevistas, uno de los puntos más importantes es la **negociación** previa con mis informantes. Para ello, seguiré a Taylor y Bogdan

(1992), ya que antes de comenzar o negociar las entrevistas, mi papel como entrevistadora será hacer ver a los sujetos entrevistados lo siguiente:

- a) Que la entrevista es una pieza de un proceso de investigación.
- b) Que las respuestas de la entrevista (es decir, la información que me proporcionen) es absolutamente confidencial. Esto quiere decir que el nombre de la persona entrevistada no figurará en ningún archivo, ni será registrado bajo ningún concepto, y que no proporcionaré información individual, sino la información colectiva derivada de la interpretación, en el informe de todas las entrevistas.
- c) Que las entrevistas no las realizaré para juzgar sino para conocer sus ideas, problemas, opiniones y prácticas durante la coordinación que han desempeñado del I Plan de Igualdad en sus centros. Por lo tanto, la información que me proporcione cada informante no le perjudicará en ningún sentido.
- d) Y que debido a la necesidad de recordar toda la entrevista, esta será grabada. Esto lo plantearé como algo natural para que el o la informante no sienta desconfianza. Debido a ello, he decidido no tomar notas durante la entrevista para que la persona entrevistada no se sienta cohibida a hablar.

Este es el primer paso para la negociación de la entrevista. Una vez aceptada la realización de la entrevista, comenzaré por negociar el día como por ejemplo un día laboral. En un horario de tarde para no interrumpir su período lectivo. Propiciaré un ambiente y clima cálido donde el informante se sienta relajado y confiado; en principio el lugar para la entrevista lo plantearé en un aula de un centro escolar aunque éste será negociable.

3.2.2. GRUPOS DE DISCUSIÓN.

3.2.2.1. Justificación y definición.

Me valdré de la técnica de grupos de discusión para extraer, además de la perspectiva individual con las entrevistas semiestructuradas en profundidad, la perspectiva social que tienen tanto maestras y maestros como los coordinadores y coordinadoras del I Plan de Igualdad.

Para Canales (1994) el grupo de discusión es una técnica de investigación social que, como la entrevista en profundidad, trabaja con el habla. En ella, lo que se dice se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia como el objeto en suma de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad.

La forma de los grupos de discusión de los que extraeré la perspectiva social será mediante la conversación grupal, pero lo es de un grupo que empieza y termina con la conversación, sostenida como un trabajo colectivo para el agente investigador, en este caso yo, y bajo la ideología de la discusión como modo de producción de la verdad.

3.2.2.2. ¿Cómo llevaré a cabo los grupos de discusión?

Para poder producir una situación discursiva adecuada a la investigación, los grupos de discusión que llevaré a cabo deben combinar una serie de condiciones sobre la técnica, que explicaré basándome en las que define Martín Criado (1992) y Canales (1994):

- a) El grupo de discusión no es tal ni antes ni después de la discusión. Su existencia se reduce a la situación discursiva. Esto es lo esencial de su carácter artificial. Es, tan sólo posible por el investigador o investigadora que los reúne y constituye como grupo.
- b) El grupo de discusión simula la dinámica de un equipo de trabajo, que realiza su labor en el sentido de que se orienta a producir algo y existe por y para ese objetivo. Por tanto se constituye por la tensión entre dos polos: el trabajo y el placer del habla.
- c) El grupo de discusión instaura un espacio de “opinión grupal”. Se instituye como la autoridad que verifica las opiniones pertinentes, adecuadas, verdaderas o válidas. En él, los participantes hacen uso de un derecho al habla que queda regulada en el intercambio grupal.
- d) Necesidad de que el investigador o investigadora sea “no directivo”- mediante el silencio o intervenciones reducidas a reformulaciones- de este modo el marco de interpretación será producido únicamente por el grupo.
- e) Necesidad de que no haya diferencias jerárquicas excesivas que crearía una situación en la que los dominados callarían.

Ciñéndome ahora al diseño de mi investigación mediante grupos de discusión, abarcaré en este caso los siguientes puntos:

- Número total de grupos
- Variables o atributos que definirán a los participantes en cada uno de los grupos.

El número total de grupos variará dependiendo del grado en que pueda agrupar atributos distintos en un mismo grupo, respetando el criterio de homogeneidad.

La muestra que aquí ocupa, responde a criterios estructurales. La manera concreta de resolver el diseño de los grupos de discusión que utilizo comienza por pensar qué tipos sociales quiero someter a escucha (maestras coordinadoras del Plan, maestros no coordinadores, etc.), cada uno de los cuales representaría una variante discursiva (Martín Criado, 1992; Canales, 1994).

Los atributos que introduciré como configuración de los grupos dependen de mi objeto de estudio, pero el criterio será siempre el de la saturación del campo de hablas que inicialmente me parezcan pertinentes. El fin es buscar saturar este campo de diferencias, para hallar mejor la unidad discursiva. Cada grupo ha de reproducir un discurso social y por ende común, llegando a un consenso.

La norma que todo grupo ha de poseer es la de combinar un mínimo de heterogeneidad y homogeneidad. Mínimos de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo y un mínimo de heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla.

Para ello, llevaré a cabo 6 grupos de discusión. Estableceré dos grupos de cada tipo con las mismas características para que podamos llegar a la saturación teórica.

Habrán 4 grupos de discusión de coordinadores y coordinadoras, formados por 8 componentes cada uno de los grupos.

Grupo discusión	Colectivo	Sexo	Experiencia en el puesto de coordinación (Noveles 2 años o menos, veteranos/as 3 años o más)	Contexto según centro de procedencia
GD.1	Coordinador	Hombres	4 noveles	2 de rurales 2 de periferia-marginal
			4 veteranos	2 de urbanos 2 de periferia-marginal
GD.2	Coordinador	Hombres	4 noveles	2 de rurales 2 de periferia-marginal
			4 veteranos	2 de urbanos 2 de periferia-marginal
GD.3	Coordinadora	Mujeres	4 noveles	2 de rurales 2 de periferia-marginal
			4 veteranos	2 de urbanos 2 de periferia-marginal
GD.4	Coordinadora	Mujeres	4 noveles	2 de rurales 2 de periferia-marginal
			4 veteranos	2 de urbanos 2 de periferia-marginal

Y dos grupos de docentes, con 9 componentes cada uno, en este caso:

Grupo discusión	Colectivo	Sexo	Conciencia de género	Contexto según centro de procedencia
GD.5	docentes	4 hombres	2 con poca	2 de periferia-marginal
			2 con conciencia	2 de urbano
		5 mujeres	3 con poca	3 de urbanos
			2 con conciencia	2 de periferia-marginal
GD.6	docentes	4 hombres	2 con poca	2 de periferia-marginal
			2 con conciencia	2 de urbano
		5 mujeres	3 con poca	3 de urbanos
			2 con conciencia	2 de periferia-marginal

Toda investigación sociológica depende de una pregunta inicial que ayude a ordenar un primer espacio para la mirada y la escucha, que se convierte desde ese momento en una dirección de búsqueda. Por tanto, la intervención inicial que utilizaré será algo como lo que muestro a continuación:

“Buenas tardes. Antes de comenzar quería agradecerles su asistencia. Les he convocado para hablar de la igualdad en educación; estoy llevando a cabo una investigación sobre este tema, y para ello estoy realizando diversas reuniones como ésta, en las que se trata de que ustedes discutan sobre el tema, como en una mesa redonda, abordándolo inicialmente desde la perspectiva que les parezca más relevante u oportuna. Después iremos concretando los diversos aspectos que vayan apareciendo espontáneamente y otros de interés para el estudio. Como comprenderán, para esta investigación es de capital importancia que sometan a discusión aquí sus opiniones, y que comenten todo cuanto se les ocurra en cuanto a igualdad en los centros educativos, sus experiencias u opiniones”.

Para la realización de este estudio, he elaborado además una guía de cuestiones fundamentándome en estudios realizados anteriormente y tomando como base las medidas planteadas en el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en

Andalucía, con el propósito de analizar las concepciones, percepciones y valoraciones del profesorado encargado del Plan de Igualdad en los centros y la visión de otros docentes no coordinadores de dicho Plan acerca de la coeducación y la igualdad, así como, de analizar los obstáculos y dificultades percibidas. Separaré algunas de las cuestiones fundamentales como: 1) *Plan de Igualdad ¿cómo valoráis el I Plan de Igualdad? ¿De qué forma creéis que está influyendo en los centros? Aspectos positivos y negativos.* 2) *Centros Educativos ¿qué aspectos creéis que han cambiado y cuáles deben cambiar en materia de igualdad? ¿Cuáles son las necesidades más urgentes y prioritarias a tratar en este tema?* 3) *Comunidad Educativa ¿cuál es el clima de opinión hacia la coeducación? ¿Cómo acogen estas iniciativas y de qué forma se está implicando en el desarrollo del Plan?* 4) *Coeducación ¿cuáles son las líneas generales de actuación sobre coeducación en vuestros centros? ¿Qué idea de coeducación manejaís en vuestra práctica?* Son cuestiones que tendré en cuenta si no se abordan durante el discurso, y en caso de no abordarse en éste, las plantearía al final de su discusión.

Respecto a la fase de campo, que en la investigación con grupos de discusión responde a la captación de individuos participantes, cabe destacar que:

- La captación de los grupos va a ser competencia de otra persona como establece la teoría. Requisito indispensable para mi investigación es que los y las participantes no deben conocerse entre sí por lo que la persona utilizará redes sociales reales como amigos o amigas, vecinos o vecinas, diversificando las mismas. Por lo que emplearé canales descendentes o ascendentes respecto a su propia ubicación social.
- Existirá además una relación de contraprestación entre mi papel como investigadora y los actuantes del grupo de discusión. Quien acuda al grupo a “donar” su discurso lo hará porque se siente en deuda, en tal caso será más probable que muestre una participación más activa que si acude por el placer de la palabra grupal, ya que es más probable que se resista a instalarse en la exigencia de trabajo que requiere el grupo de discusión. Utilizaré como contraprestación un cheque- regalo para librerías, que es un equivalente de valor y a la vez un regalo al interés de cada persona.

- En relación al lugar, los grupos de discusión, a diferencia de las entrevistas, suelen realizarse en espacios que no produzcan efectos sobre el desenvolvimiento del grupo, por lo que considero necesario seleccionar un lugar que no posea ninguna marca que pueda operar como marco del grupo. Elegiré para ello, un centro cultural en una sala aislada y sin ruido. Se llevará a cabo un día laboral a las 16:00 de la tarde. Al igual que en la negociación que llevaré a cabo para la realización de las entrevistas, les explicaré que utilizaré dos grabadoras y una cámara de video para poder captar toda la información posible. Además, el apoyo de la grabación en vídeo me servirá para estudiar el lenguaje gestual y corporal que complementará el análisis del discurso ya que este se basa más en la semántica. La duración de los grupos de discusión será de una hora y media o dos horas, en función del desarrollo de la misma (Canales, 1994).

3.2.3. ANÁLISIS DE CONTENIDO Y DE DISCURSO, E INFORME.

Una vez realizadas las entrevistas y grupos de discusión pertinentes, necesitare validar los resultados como investigadora. La información obtenida será objeto de análisis de contenido en lo que se refiere a las entrevistas, análisis que comenzaré desde el inicio de las mismas ya que me ayudará a ir perfilando las siguientes entrevistas a realizar; y de discurso en cuanto a los grupos de discusión.

3.2.3.1. Análisis de contenido.

El análisis de contenido “es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,... el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social” (Andréu, 2006, p. 2).

Para Porta y Miriam Silvia (2008, p. 8), el análisis de contenido “se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización”. Además, dicho autor y autora ponen de manifiesto aquellas características más significativas dentro de esta metodología, como serían:

- ✚ Objetiva: ya que otras investigaciones pueden utilizar los procedimientos del análisis de datos y así verificarse por otros estudios distintos.
- ✚ Sistemática: debe seguir unas pautas determinadas que sean objetivas.
- ✚ Cuantitativa: mide la periodicidad sobre la aparición de determinadas características de contenido y a su vez consigue datos por medio de un proceso estadístico.
- ✚ Cualitativa: revela la presencia y ausencia de determinados aspectos en el contenido.
- ✚ Representativa: selecciona categoría y materiales para evidenciar el recuento.
- ✚ Exhaustiva: una vez que se delimita su objeto no se puede olvidar nada de él.
- ✚ Generalización: posee unas hipótesis, para probar y extraer conclusiones en la investigación.

Como propone Andréu (2008), en el análisis de contenidos seguiré una serie de pasos para mi investigación:

- ✓ Determinar el objeto o tema de análisis: esta parte del proceso es lo que corresponde con la parte inicial de la investigación, responde a qué se quiere investigar y se sustenta bajo un marco teórico, así como las investigaciones previas que hay al respecto.
- ✓ Determinar las reglas de codificación: “La codificación consiste en una transformación mediante reglas precisas de los datos brutos del texto. Esta transformación o descomposición del texto permite su representación en índices numéricos o alfabéticos” (Andréu, 2008, p. 14).
- ✓ Determinar el sistema de categorías: La categorización forma parte de mi proceso de análisis. Para ello crearé un archivo, en el que utilizaré unos determinados códigos para recuperar la información y clasificarla, facilitando mi trabajo interpretativo y analítico. En un primer lugar, llevaré a cabo la reducción de datos, agrupando la información en función de las

cuestiones temáticas que inicialmente propuse, así como en nuevos temas que han ido surgiendo en el transcurso de la investigación.

Por tanto, en función de los temas y la relación que tengan éstos podré construir metacategorías. Para organizar la información, podré recurrir a interrelacionar las temáticas planteadas o los datos entre ellas. Me facilitará esta tarea, el uso de diagramas o gráficos. Para interpretar los datos y extraer conclusiones necesito contrastar los mismos y compararlos, haciendo uso del racimo de relaciones.

- ✓ Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación- categorización: “La importancia de la fiabilidad procede de la seguridad de ofrecer que los datos han sido obtenidos con independencia del suceso, instrumento o persona que los mide. Por definición, los datos fiables son aquellos que permanecen constante en todas las variaciones del proceso analítico” (Andréu, 2008, p. 18).
- ✓ La inferencia: El último paso corresponde a explicar. Mi cometido será buscar conclusiones o explicaciones que pueden ser implícitas o explícitas del propio texto.

Para concluir este apartado, he de decir que el análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas en profundidad será necesario e importante en mi investigación, ya que gracias al mismo podré abordar el objetivo principal de ésta, es decir, “Analizar en profundidad el desarrollo del I Plan de Igualdad en Educación” y si éste puede ser un puente para la igualdad real en los centros educativos.

3.2.3.2. Análisis de discurso.

El análisis de discurso es “la búsqueda de los esquemas de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un ámbito de la experiencia. Estos esquemas son compartidos por todo el grupo social al que pertenece el individuo: son la condición para poder llegar a un acuerdo, sobre el sentido de las experiencias y las interacciones y para poder ser considerados miembros normales del grupo. Estos esquemas interpretativos forman parte, a la vez de su competencia comunicativa y su competencia social -marcando la pertenencia al

grupo-. Dichos esquemas interpretativos -esquemas del *habitus*- serán siempre sociales o grupales antes que individuales.” (Martín Criado, 1997, p. 109).

En este punto, la validez externa del grupo de discusión se reformula de la siguiente manera: ¿hasta dónde llegan los límites del grupo que comparte estos esquemas interpretativos? Es aquí donde el diseño de los grupos que he realizado se revela como la herramienta más importante, no sólo para poder llegar a los esquemas interpretativos -permitiéndome la comparación entre discursos producidos en situaciones y/o por grupos diferentes-, sino también para plantear las condiciones de generalización -los límites del grupo- de los esquemas interpretativos que el análisis ha sacado a la luz. Variando sistemáticamente las condiciones de producción del discurso (Verón, 1987 cit. por Martín Criado, 1997) -la posición social de los grupos, situándome frente a diferentes interlocutores, etc.-, podré, por tanto, relacionar los esquemas interpretativos con las condiciones de producción, con los otros grupos creados, sentando así los límites de generalización del análisis.

Ambos análisis formarán parte del informe final, en el que previamente la parte que haga referencia al análisis de contenido habrá sido negociada con las personas participantes en el informe.

2.3.3. Informe.

El informe de mi investigación deberá reflejar lo que he aprendido sobre mis entrevistas semiestructuradas en profundidad y los grupos de discusión, así como la profundidad de mis análisis (Ángulo y Vázquez, 2003).

Trabajaré con vistas al informe final desde el principio de mi estudio, contribuyendo a un informe legible de hallazgos interesantes y verificados metodológicamente. Para ello, Kvale (2011) propone describir cualitativamente de la manera más precisa posible los pasos, procedimientos y decisiones específicas.

Las partes del informe son establecidas por Kvale, contestando a una serie de preguntas: ¿Qué información se dio a los sujetos antes de la entrevista? ¿Cómo era la atmósfera social y emocional durante la entrevista? ¿Qué clase de preguntas se plantearon? ¿Cómo se estructuró la entrevista? Esta información será importante para interpretar el significado de lo que se dijo en las entrevistas. Si

bien, serán las categorías analíticas y las relaciones entre ellas las que aparecerán en el documentos final. Así mismo, en este se recogerán los sentidos, las posiciones discursivas, las diferentes hablas, los consensos y disensos de las categorías aparecidas en los grupos de discusión.

Por último, decir que mi objetivo como investigadora será darle sentido a toda la información recogida, para lo cual el relato será una técnica que me asegure una mayor facilidad y comprensión por parte del lector o lectora.

4. REFERENCIAS.⁶

Altable Vicario, Charo. (2006). La educación emocional en los centros escolares y en las familias. *Opinión*, 57, octubre.

Andréu, Jaime. (2008). Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada. Recuperado en 12 de febrero de 2013, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Angulo, Félix y Blanco, Nieves. (2000). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.

Angulo, Félix y Vázquez, Rosa. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

Ballarín, Pilar (2006). La educación propia del sexo. En Rodríguez Martínez, Carmen (Comp.) *Género y currículum*. Madrid: Akal, 37-58.

Barragán, Fernando. (2002). *Educación en valores y género*. Sevilla: Díada.

Beane, James A. (2005). *La integración del currículo. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.

Blanco García, Nieves (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Blanco García, Nieves (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto. En Santos Guerra, Miguel A. (Coord.) *El harén*

⁶ He seguido las normas de la A.P. A. para citar y referenciar las distintas obras consultadas, excepto en lo que se refiere al nombre del autor o autora, optando por escribir su nombre completo para evitar el sexismo en el lenguaje, así como la invisibilidad de las mujeres en la contribución y producción de conocimiento.

- pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar.* Barcelona: Graó, 77-92.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.
- Canales, Manuel y Peinado, Anselmo. (1995). Grupos de discusión. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social en Ciencias Sociales.* Madrid: Síntesis, 287-316.
- Cobo, Rosa (2005). El género en las ciencias Sociales. *Cuadernos de Trabajo Social, 18,* 249-258.
- Cohen, Louis y Manion, Lawrence. 1990. *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.
- Colectivo Soy Pública (2013). *Anteproyecto de la LOMCE analizado.* Recuperado el 5 de julio de 2013, de <http://soypublica.files.wordpress.com/2012/10/lomnce1.pdf>
- Connell, Robert W. (2003). *Masculinidades.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía. (2005). *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.* BOJA, 227 de 21/11/2005.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2006). *Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.* BOJA, 99 de 25/05/2006.
- Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Junta de Andalucía (2010). *I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (2010 -2013).* BOJA, 31 de 16/02/2010.
- Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (2013). *I Plan estratégico para la igualdad entre hombres y mujeres en Andalucía.* Recuperado el 13 de julio 2013 de http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/portal_web/web/la_consejeria/igualdad_genero/plan_igualdad.pdf
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978.* BOE, 311 de 29 de diciembre de 1978.

- Espinar Ruiz, Eva. (2003). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento: estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o expareja sentimental*. Universidad de Alicante. Recuperado el 11 de junio de 2013 de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/9905>
- Fabra, María Lluïsa (1992). La interacción en las aulas de enseñanza secundaria: incidencias del género. En Moreno, Montserrat: *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerios de Asuntos Sociales, 93-116.
- Fernández Enguita, Mariano. (1990). *Juntos pero no revueltos*. Madrid: Visor.
- García Gómez, Teresa. (2001). Bailando con pasos muy marcados. *Jeribeque, 1*, 159–178.
- García Gómez, Teresa (2006). La violencia simbólica: mecanismo de “auto-exclusión” de las maestras en los cargos directivos. *Cooperación Educativa. Kikiriki, 81*, 50-57.
- García Medina, Raúl y Parra Ortiz, José María. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Gimeno Sacristán, José (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía, 194*. Barcelona.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, Alicia (2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: Tierra de nadie ediciones.
- Instituto de la mujer (2007). Observatorio para la igualdad de oportunidades. Guía de coeducación. Documento de síntesis sobre educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en educación. Recuperado el 2 de julio de 2013 de <http://redes.cepcordoba.org/mod/resource/view.php?id=659>
- Kvale, Steinar. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.* BOE, 187 de 06-08-1970.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.* BOE, 238 de 4-10-90.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* BOE, 106 de 4/05/2006.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.* BOJA, 252 de 26-12-07.
- Lomas, Carlos. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, Lenguaje y Educación.* Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos. (2002). El sexismo en los libros de texto. En González, Ana y Lomas Carlos (coords.): *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia.* Barcelona: Graó, 193- 222.
- Martín Criado, Enrique. (1997). El grupo de discusión como situación social. *REIS, n° 79. pp. 81-112.*
- Mejía, Julio. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales 13, 277-299.*
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado el 1 de julio de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf>
- Mirabilia, Pandora (2011). *La coeducación en la Escuela del siglo XXI.* Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Moreno, Montserrat (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Barcelona: Icaria.
- Moreno Sardá, Amparo. (1986). *El Arquetipo Viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no-androcéntrica.* Barcelona: La Sal.
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado el 27 de mayo 2013 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- Porta, Luis y Silva, Miriam. (2008). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE, 293 de 08-12-2006.
- Rebollo, M^a Ángeles; Vega, Luisa y García-Pérez, Rafael (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 311-323. Recuperado el 23 de febrero de 2013 de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00720123000076.pdf>
- Rodríguez Martínez, Carmen. (2006). *Género y currículo*. Madrid: Akal.
- Rodríguez Martínez, Carmen. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Subirats, Marina. (1985). Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. *Educación y sociedad*, 4, 91-100.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina. (1988). *Rosa y Azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Subirats, Marina (2002). La coeducación, un tema de futuro. En Abad, María Luisa (coord). *Género y educación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Graó, 23- 27.
- Taylor, Steven J. y Bogdan, Robert. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Tomé, Amparo. (2002). El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa de infantil y primaria. En Abad, María Luisa (coord). *Género y educación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Graó, 49- 54.
- Tomé, Amparo (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En González, Ana y Lomas, Carlos (Coords.). *Mujer y*

educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia.
Barcelona: Graó, 169- 180.

Torres, Jurjo. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Tuts, Martina y Martínez Ten, Luz (2006). *Educación en valores y ciudadanía: propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Vega Caro, Luisa (2012). Conflictos y estrategias del profesorado en la aplicación de Planes de Igualdad en centros educativos. Recuperado el 10 de julio de 2013 de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1872/K_Tesis-PROV43.pdf