

La Situación
actual de
la educación
para la
igualdad en
España

OBSERVATORIO 5



La situación actual de la educación para la igualdad en España



Edita: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad)
Condesa de Venadito, 34
28027 Madrid (España)
e-mail: inmujer@migualdad.es
www.migualdad.es/mujer

Equipo investigador: Red2Red Consultores
Maqueta e imprime: Artes Gráficas Grupo, S.A.
NIPO: 803-09-034-0
Depósito Legal: M.22133-2005

AGRADECIMIENTOS

Una enseñanza coeducativa no pasa únicamente por un trato igualitario de niñas y niños, de chicas y chicos en las aulas, sino también por reconocer todas aquellas cuestiones consideradas tradicionalmente como concernientes a las mujeres y por recuperar aquellos valores humanos que se juzgan fundamentalmente femeninos, visibilizándolos y facilitando su incorporación a un patrimonio plural.

La investigación que aquí presentamos no sólo tiene por objeto proponer un sistema de indicadores válido para medir el sexismo en las escuelas de primaria y secundaria, sino que también pretende introducir un espacio de debate y de reflexión sobre los fenómenos que suceden actualmente en las aulas, especialmente en un momento en que la escuela se ve con la obligación de armonizar necesidades educativas y nuevas demandas sociales.

Cambiar, transformar la práctica educativa es posible cuando la voluntad va más allá del mero mandato legal o del deseo social. Todas las personas -alumnado, profesorado y equipo directivo- de todas las escuelas visitadas nos han mostrado con perplejidad y diversión una intención de cambio. Todas ellas han hecho posible esta investigación.

Nos es realmente imposible nombrar a todas las alumnas y alumnos, que desconociendo la finalidad de la investigación, se han visto imaginando su futuro. Tampoco podemos agradecer a todos y cada uno de las profesoras y profesores sus reflexiones, su tiempo, e incluso, su creciente y nueva amistad... pero sí nos es posible nombrar con gratitud a las directoras y directores que han facilitado una participación activa de las y los protagonistas de esta investigación. Gracias a Paco, a Lourdes, a Ángel, a Luís y a Jaime, a Pepe, a Pili y a M^a Jesús, a Liliana, a Gertrudis, a Antón y a Marisa. Y muy especialmente a Pilar García y a Albaro Legarreta, porque desde puntos muy diferentes de nuestra geografía nos abristeis camino entre el papeleo administrativo... Y también, por su asesoramiento en diferentes fases del estudio -en tanto que como expertas en coeducación-, gracias a Amparo Tomé, a Visitación Cañizal y a Rocío Rodríguez por vuestras aportaciones.

En definitiva, gracias a todas y todos por ayudarnos a pensar cómo podemos hacer una sociedad más justa e igualitaria.

Índice

PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DEL ESTUDIO.....	7
I11 PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO.....	9
I21 ESTRUCTURA DEL ESTUDIO.....	11
I INTRODUCCIÓN TEÓRICA.....	15
I11 EL ESTADO DE LA CUESTIÓN: REVISIÓN DEL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
1.1. DE LA DETECCIÓN DE PRÁCTICAS SEXISTAS EN LAS ESCUELAS A UN SISTEMA DE MEDICIÓN DE COEDUCACIÓN.....	17
1.2. SISTEMAS ACTUALES DE REFERENCIA EDUCATIVA: UNA REVISIÓN DE LOS MODELOS CULTURALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA.....	21
1.3. EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN Y GÉNERO.....	27
A. ¿Quiénes nos pueden enseñar en materia de Educación para la Igualdad?: El alcance de la actividad investigadora ante la identificación de discriminaciones sexistas en los centros escolares.....	27
B. ¿Cómo podemos aprender?: Metodologías representativas de intervención coeducativa.....	33
C. ¿De dónde podemos aprender?: Algunas ejemplificaciones de proyectos curriculares en Educación para la Igualdad en España.....	40
D. ¿Cómo medir el sexismo escolar?: Los indicadores.....	44
2 PERSPECTIVA INSTITUCIONAL Y TERRITORIAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD.....	47
2.1. MODELOS DE GESTIÓN.....	47
A. Modelo mixto de gestión descentralizada: dimensiones del modelo.....	48
B. La dimensión cronológica de un proceso de transformación: el modelo de gestión de la política educativa en España.....	49
C. La dimensión territorial: desplazamiento competencial hacia las Comunidades Autónomas y las Entidades Locales.....	52
D. La dimensión institucional: los Planes de Igualdad de Oportunidades (PIOM).....	55
2.2. FICHAS DE RECURSOS AUTONÓMICOS.....	63
II METODOLOGÍA DE TRABAJO.....	97
I11 INTRODUCCIÓN.....	99
I21 ANÁLISIS DE CONTENIDO DE MATERIAL DIDÁCTICO.....	101
A. La estrategia de aproximación, entre lo cuantitativo y lo cualitativo.....	101
B. El material objeto de análisis.....	102
C. La unidad de análisis.....	103
D. ¿Dónde buscar? Textos, imágenes y actividades de apoyo.....	106
E. La observación y el análisis.....	107

I3I TRABAJO DE CAMPO	109
A. Estrategia metodológica en la selección de centros escolares	110
B. Descripción sintética de los centros escolares	113
C. Protocolo de visitas a los centros escolares	115
D. Repertorio de técnicas empleadas	116
III ANÁLISIS Y COMENTARIOS DE RESULTADOS	125
[1] PROCEDENTES DEL ANÁLISIS DEL MATERIAL DIDÁCTICO	127
1.1. EL MENSAJE DEL MATERIAL ESCOLAR FRENTE A LAS RECEPTORAS Y LOS RECEPTORES	127
1.2. INVESTIGACIONES DESTACADAS EN MATERIA DE ANÁLISIS DE MATERIAL ESCOLAR EN UN CONTEXTO ESPAÑOL	129
A. “Modelos masculino y femenino en los textos de EGB” (1987)	130
B. “El Arquetipo Viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no-androcéntrica” (1986)	131
C. “El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores” (1993)	132
D. “Elige bien: un libro sexista no tiene calidad” (1996)	133
E. “La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria” (2000)	134
[2] PROCEDENTES DEL TRABAJO DE CAMPO	137
2.1. EL PUENTE ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	137
A. Sobre el conocimiento y la permeabilidad de las políticas educativas desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades:	138
B. El papel de la escuela como agente del cambio	151
2.2. LA PRÁCTICA EDUCATIVA	158
A. La intervención del profesorado	158
B. La construcción de los estereotipos desde las opiniones del profesorado y del alumnado	171
C. ¿Existen diferencias entre las habilidades y capacidades de las niñas y las de los niños?	174
D. Los proyectos vitales y laborales	179
E. Las dinámicas de liderazgo	183
F. El binomio agresividad-afectividad	186
G. Las barreras de género: conocimiento tecnológico y cuidado de las personas	191
IV CONCLUSIONES, PROPUESTA DE INDICADORES Y PROSPECTIVA	197
111 CONCLUSIONES	199
121 PROPUESTA DE INDICADORES	219
131 PROSPECTIVA	227
[Anexo 1] FUENTES DE INFORMACIÓN CONSULTADAS	235
[Anexo 2] MATERIALES DE APOYO PARA EL TRABAJO DE CAMPO	243

PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DEL ESTUDIO

III PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Desde el momento de creación del Instituto de la Mujer en 1983, y tal y como aparece en la relación de las funciones que se le asignaron¹, figura el cometido de “Estudiar la situación de la mujer española en los siguientes campos: legal, educativo, cultural, sanitario y sociocultural”. En esta línea, y en lo que concierne al entorno de la educación, el Instituto cuenta con una amplia trayectoria de promoción y difusión de investigaciones que analizan la influencia de los componentes educativos en la creación y/o consolidación de los valores y actitudes relacionados con la igualdad de oportunidades.

Los resultados de estos estudios han generado un acervo no sólo documental, sino de experiencias prácticas, que ha ido sirviendo de referente básico a la hora de diseñar las políticas sobre educación para la igualdad por las que se trabaja en España, tanto desde la Administración Central como desde las autonomías y el ámbito local.

Sin embargo, la evaluación de los esfuerzos hasta ahora realizados no arroja conclusiones plenamente optimistas. Es decir, se siguen detectando indicios de sexismo en los contenidos transmitidos en la escuela, bien a partir de mensajes explícitos o implícitos, bien manteniendo comportamientos desiguales o generando actitudes que, en definitiva, impiden que niñas y niños se formen, crezcan y se proyecten en la escuela gozando de las mismas oportunidades.

Es incuestionable que la escuela actúa como agente básico en el proceso de socialización de los menores y las menores, y, en función de este rol, reproduce el sistema social vigente aunque a la vez posibilita el cambio del mismo. Así, la escuela es transmisora de los valores imperantes determinados por las diferentes culturas y materializados en actitudes, pensamientos y normas conformadoras de un sistema organizativo constituido para adaptarse al medio. Sin embargo, en su vertiente más transformadora, la escuela también es susceptible de modificar los sistemas organizativos de adaptación social a través de la incorporación de nuevos valores que se traducen en nuevas actitudes, nuevos pensamientos y nuevas normas². En palabras de Subirats, *“el sistema educativo, en su forma moderna [...], es ya desde los orígenes una institución pensada para producir el cambio, es decir, para producir en las nuevas generaciones unas mentalidades que no sean una copia de las mentalidades de las generaciones adultas, sino que*

¹ Ley 16/1983, de 24 de octubre, de creación del organismo autónomo Instituto de la Mujer (artículo segundo).

² Guiddens, Anthony: *Sociología*. Alianza Universidad. Madrid, 2001.

puedan asimilar principios de funcionamiento distintos y admitir la posibilidad de cambio [...]”³.

Además, la escuela constituye un espacio de tránsito entre la familia, la sociedad y el mundo del trabajo, por lo que tiene, por un lado, un componente sociocultural de inculcación de valores y normas, pero por el otro, un componente educativo y formativo de transmisión de conocimientos y habilidades. Sin embargo, como ha señalado de forma muy aguda Subirats⁴, “*hemos llegado [...] a una situación en la que el sistema educativo se ha especializado en la expedición de títulos, que tratan de adecuarse a un mercado de trabajo altamente especializado y jerarquizado [...]. La función educativa ha sido devorada, por así decir, por la función de etiquetación de la fuerza de trabajo disponible*”.

En este contexto, la escuela ha venido perdiendo peso en su tarea de “humanizar” el proceso de socialización de los menores y las menores, y ahora se enfoca más bien a la capacitación y la extrema especialización. ¿Qué supone esto de cara a una revisión crítica del papel de la escuela en la supresión de la discriminación de género? Sin duda, muchas dificultades.

Gracias a las investigaciones de Rambla y Tomé sabemos que “*los niños y las niñas adquieren en la escuela una parte significativa de su género en tanto que aprenden que lo masculino es más visible, compacto y público que lo femenino, que les aparece como más difuso, privado y orientado al cuidado*”⁵. En este contexto, parece evidente que lo deseable sería que el sistema escolar se embarcara en una profunda revisión de su rol en la cristalización de los estereotipos de género y su consiguiente transmisión a las generaciones futuras. Sin embargo, al optar por un enfoque finalista -en términos de especialización laboral- en la definición de sus objetivos, la escuela corre el riesgo de desatender su componente sociocultural y, por ende, de olvidarse del marco de valores y pautas sociales que contribuye a transmitir a los escolares y las escolares. De este modo, tareas tan capitales como, por ejemplo, la educación en la no-violencia, en la paz y en la igualdad son relegadas a un segundo plano frente al acopio de conocimientos teóricos y de habilidades técnicas, cuestiones demandadas con manifiesto interés por un mercado laboral cada vez más competitivo.

³ Subirats, Marina: *¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio*, en Tomé, Amparo y Rambla, Xabier (eds.): *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Editorial Síntesis y Universidad Autónoma de Barcelona. Madrid, 2001. Pág. 18.

⁴ Subirats, Marina: *ibid.* Pág. 19.

⁵ Rambla, Xabier y Tomé, Amparo: “Los códigos de género en la infancia”, en Tomé, Amparo y Rambla, Xabier (eds.): *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Editorial Síntesis y Universidad Autónoma de Barcelona. Madrid, 2001. Pág. 37.

Es previsible que este marco de inquietudes, entre otras razones, haya alimentado la idea del Instituto de la Mujer de que era necesario crear un Grupo de Trabajo específico de Educación⁶ (conformado por representantes de diversos organismos que trabajan por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres de ámbito nacional y regional), el cual pudiera tener una visión conjunta del estado actual de la situación de la educación para la igualdad en España.

Es en este contexto de donde parte la iniciativa de promover el estudio que se presenta en este informe. El objetivo es que dicho estudio pueda contribuir a actualizar la visión de la realidad española en materia de educación para la igualdad, así como aportar propuestas de indicadores cuya utilización, consensuada por el Grupo de Trabajo e implementada desde la realidad autonómica en la que se desarrolla la política educativa en nuestro país, sirviera para informar periódicamente de forma homogénea y en base a estándares de medida (ya sea con *inputs* cuantitativos o cualitativos) sobre el estado de la cuestión.

Por lo tanto, entendemos que este estudio tiene una finalidad esencialmente instrumental, en tanto en cuanto los resultados que con él se obtengan pretenden ser los cimientos de partida de la verdadera mecánica de intervención del Observatorio para la Igualdad en lo que respecta a su dimensión educativa.

I2I ESTRUCTURA DEL ESTUDIO

El capítulo I del presente informe constituye en sí mismo un núcleo fundamental de la investigación, ya que en él se exponen las conclusiones de un análisis documental exhaustivo referido a los principales estudios realizados desde los años ochenta hasta la fecha en materia de educación para la igualdad. Su abordaje ha sido imprescindible para establecer el punto de partida del estudio encomendado, puesto que permite conocer cuál ha sido la problemática identificada en el ámbito educativo y cuáles han sido los métodos y herramientas que los distintos expertos y expertas han diseñado e implementado en la búsqueda de soluciones a esos problemas. Además, se reflejarán las principales tesis, así como los modelos de trabajo, que han sustentado el diseño de las experiencias piloto y proyectos de coeducación más relevantes hasta la fecha.

⁶ Este Grupo de Trabajo se incardina a su vez en el seno del Observatorio para la Igualdad de la Secretaría General de Asuntos Sociales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, creado en 2001 y conformado por 44 representantes de organismos de igualdad autonómicos y otras instituciones de ámbito nacional con la finalidad de conocer la situación en España de la mujer desde diversos ámbitos de estudio: el empleo, la conciliación vida familiar-vida laboral, los entornos de exclusión social y, por supuesto, la educación.

Asimismo, en la introducción de este primer capítulo hemos incluido una revisión de las perspectivas institucional y territorial con las que se arbitran los principales mecanismos de apoyo a la educación para la igualdad. En dicho epígrafe se presenta el marco teórico de referencia del actual modelo de gestión de la política educativa en general, y de la política educativa para la igualdad en particular, y se realiza un análisis tanto de los instrumentos normativos desarrollados en materia de educación para la igualdad (Planes de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres) como de otro tipo de actuaciones de carácter extranormativo (investigaciones, proyectos pilotos, etc.), todo desde la óptica de la multiplicidad de actores intervinientes en la materia (Instituto de la Mujer, Institutos Regionales, comunidad educativa, centros de investigación educativa, etc.).

Con esta revisión documental también ha sido posible conocer cuáles son las técnicas de investigación más apropiadas para poner en marcha el trabajo de campo que hemos abordado con posterioridad, y además nos ha servido para aprender de las dificultades con las que se han encontrado otros investigadores e investigadoras a la hora de enfrentarse a tan compleja realidad. Con esta base, la metodología finalmente adoptada para la realización del estudio, junto con la descripción de las técnicas de investigación social empleadas, quedan expresadas en el capítulo II de este informe.

El siguiente capítulo III contiene el análisis de los resultados obtenidos en la investigación, tanto en materia de revisión de los más importantes estudios de análisis de contenidos de materiales didácticos como en lo que se refiere a la implementación de las técnicas de recogida de información sobre el terreno o trabajo de campo mediante visitas a centros de enseñanza primaria y secundaria de la geografía española.

Así, en lo que concierne al análisis del contenido de materiales didácticos, se refleja la importancia de esta dimensión de estudio en materia de educación para la igualdad, ya que los libros de texto y los materiales de acompañamiento se configuran como vías especialmente sensibles de transmisión de actitudes y mensajes sexistas, valiéndose del lenguaje escrito y de las imágenes. Un repaso de los principales estudios especializados que se han realizado hasta la fecha y la propia experiencia de acercamiento a una muestra de materiales didácticos del equipo de investigación, permite afirmar que a pesar de la consolidación de la metodología de detección de sexismo en los materiales escolares y de los esfuerzos de las autoridades educativas y de las editoriales por erradicar este fenómeno, lo cierto es que sigue habiendo indicadores de sexismo, sobre todo implícito, en la presentación de los personajes femeninos, y también de los masculinos, en los materiales analizados.

En cuanto a los resultados del trabajo de campo mediante la implementación de diversas técnicas de recogida de información⁷ en diez centros escolares de cinco Comunidades Autónomas, éstos han proporcionado una foto cualitativa de la realidad escolar en materia de educación para la igualdad en la cual hemos querido comprobar si seguían vigentes las principales conclusiones de la experiencia acumulada por los especialistas en la materia.

Por último, en el capítulo IV reflejamos las principales conclusiones del estudio y una propuesta de indicadores, que aplicados en los distintos entornos regionales permitan comparar a futuro la evolución de la situación de la educación para la igualdad.

En resumen, en el caso concreto que nos ocupa, la revisión, sistematización y análisis de la información obtenida a partir del análisis de fuentes secundarias y de la recogida de información primaria nos ha permitido comprobar si aún existen carencias en la educación para la igualdad y sugerir fórmulas de comprobación del grado de avance en la puesta en marcha de las políticas que tratan de implantar medidas positivas de actuación. Y todo ello, con la intención de ofrecer una base de partida para la activación del Observatorio para la Igualdad, en el sentido de que puede marcar el rumbo a seguir por los nuevos estudios e intervenciones que dicho organismo auspicie.

⁷ Las técnicas han sido de tres tipos: Técnicas de Observación Sistemática en espacios pautados (aulas) y no pautados (laboratorios y patio de recreo); Técnicas de Entrevista en Profundidad a docentes; y la celebración de Grupos de Discusión integrados tanto por representantes del profesorado, como por representantes del alumnado.

I. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

III EL ESTADO DE LA CUESTIÓN: REVISIÓN DEL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. DE LA DETECCIÓN DE PRÁCTICAS SEXISTAS EN LAS ESCUELAS A UN SISTEMA DE MEDICIÓN DE COEDUCACIÓN

Analizar las políticas de Educación para la Igualdad en España supone tener que explicar, por un lado, a qué nos estamos refiriendo con el concepto de “igualdad” y, por otro, qué concreción formal, es decir, en qué tipo de actuaciones políticas en el ámbito educativo - en cada uno de los niveles territoriales, y, por ende, institucionales- se traduce esta igualdad. Mediante la concepción de “igualdad” (a partir del concepto de género) y de las prácticas educativas que de ella se derivan, nos disponemos en el presente capítulo a analizar las políticas de Educación para la Igualdad en España y su puesta en práctica a partir de una revisión teórica del estado de la cuestión, teniendo en cuenta la investigación llevada a cabo desde los años ochenta.

Ciertamente, las Políticas para la Igualdad conllevan como objetivo genérico que las mujeres tengan los mismos derechos y oportunidades que los hombres en cada uno de los ámbitos políticos y sociales en que se insertan. La definición, planificación y coordinación de estas políticas ha venido de la mano de los Planes de Igualdad de Oportunidades (en adelante PIOM) instrumentalizados desde el año 1988 -coincidiendo con la implementación del I Plan- por el propio Instituto de la Mujer (como organismo garante de la aplicación, seguimiento y evaluación del principio de no discriminación recogido en nuestra Constitución en su artículo 14).

Sin embargo, ha sido necesario no sólo desarrollar profusamente un acervo legislativo en materia educativa en general (LGE, LODE, LOGSE, LOCE) sino también el establecimiento de mecanismos de cooperación institucional, tanto a nivel horizontal (cooperaciones interministeriales) como a nivel vertical (con respecto a las Comunidades Autónomas), para poder establecer modelos educativos con perspectiva de género⁸. Este contexto normativo realmente nos permite afirmar que España disfruta de una cobertura formal basada en la igualdad de derechos jurídicos, propiciadora de un sistema educativo igual para ambos géneros y cuya finalidad ha consistido en eliminar progresivamente los estereotipos sociales que existen en la sociedad sobre la mujer.

⁸ Para un análisis detallado al respecto, véase el epígrafe 2 del presente capítulo.

Con todo, la puesta en práctica de este paraguas normativo no ha eliminado todavía en España la totalidad de las diferencias educativas entre ambos sexos, en la medida que perviven algunas concepciones androcéntricas nacidas durante la institucionalización de las escuelas de roles separados y de las escuelas mixtas, si bien, obviamente, en menor grado en el supuesto de éstas últimas. Ello hace necesario un cambio profundo de actitudes y comportamientos colectivos en los que se revisen los modelos educativos introduciendo el concepto de género con un alcance superador. En definitiva, se hace necesaria una política coeducativa como un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de las niñas y niños en función de una realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comúnmente enfrentados⁹.

Desde esta perspectiva revisionista, cabe preguntarse si el sistema educativo sigue estando marcado por el sexismo y cuáles son sus manifestaciones. Éstas han dejado de ser patentes si las contemplamos desde las estadísticas globales o desde la ordenación de los programas y la legislación mencionada. Sin embargo, la desaparición -obviamente no completa, dado que siguen existiendo diferencias cuantitativas- de los signos más evidentes de discriminación respecto de las mujeres no puede llevarnos a concluir de manera apresurada que el sistema educativo ha perdido todo carácter patriarcal. Otros múltiples rasgos de nuestra sociedad nos muestran de continuo la persistencia de rasgos patriarcales, si bien es cierto que se hallan en proceso de transformación.

De ahí que nuestra hipótesis de partida sea la persistencia implícita o explícita de rasgos patriarcales en las escuelas, que actúan como instancias productoras y transmisoras - en definitiva, socializadoras- de mensajes de diferenciación de géneros. Pero dado que la

⁹ Estos enfrentamientos deben entenderse y ubicarse especialmente en el modo en que se vinculan la transmisión de los valores considerados como androcéntricos o patriarcales y los sistemas de producción imperantes en cada época histórica (Subirats, Marina y Brullet, Cristina: Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta, Ministerio de Cultura, 1988). Efectivamente, la perspectiva histórica del sexismo en la educación cabe situarla ya en el siglo XVIII, al establecerse explícitamente un sistema de reparto de roles sociales entre los hombres y las mujeres, basado esencialmente en las diferencias naturales (biológicas) de uno u otro sexo, de forma que tales diferencias justificaban *per se* modelos educativos divergentes. Con todo, ambos modelos educativos no discurrían de forma paralela, en la medida que mientras el debate sobre el modelo educativo masculino se centraba sobre el contenido curricular (en definitiva, qué debían estudiar los hombres), el debate sobre el modelo educativo de las mujeres se centraba en el derecho a la escolarización (en definitiva, si las niñas debían o no recibir una educación escolar), duplicidad de modelo que ponía en peligro la transmisión o reproducción de valores y roles femeninos si se negaba la escolarización de aquéllas. En esta diferenciación de los medios escolares, con su jerarquía interna -la verdadera educación es la de los niños- corresponde indudablemente a las características de una sociedad patriarcal escasamente legitimado por un ordenamiento económico y normativo capitalista propio del siglo XIX, defensor de la igualdad formal de los individuos ante la ley y las instituciones, si bien para producir individuos con capacidades diversas como corresponde a las necesidades de una sociedad con una elevada división del trabajo. La diferenciación de la educación por razón de sexo no ha escapado a los efectos de esta lógica. En la medida que las mujeres han ido siendo incluidas entre "sujetos de derechos", el mantenimiento explícito de un distinto modelo educativo para ellas se hace cada vez más difícil, de ahí que a lo largo de siglo XX, especialmente en su segunda mitad, la unificación formal de los modelos educativos es un hecho generalizado en el mundo occidental, aunque se mantienen algunos rasgos diferenciadores - implícitamente o explícitamente- que no han sido totalmente eliminados, tal como han evidenciado diversas investigaciones empíricas desarrolladas en Inglaterra y Estados Unidos a partir de 1970 y en España a partir de 1982 (Subirats, M. y Brullet, C. *op cit.*).

transmisión no se produce exclusivamente en el sistema educativo, se hace difícil -a partir de la diferenciación genérica de comportamientos- inducir el peso específico del sistema educativo en la construcción de los géneros. Así, la hipótesis de la persistencia del sexismo en la educación sólo puede ser probada a partir del conocimiento de una forma anterior de sexismo educativo que está tendiendo a desaparecer, pero que actualmente, y en el caso español, no sabemos hasta dónde sigue estando presente. Esto es así, especialmente, con relación a:

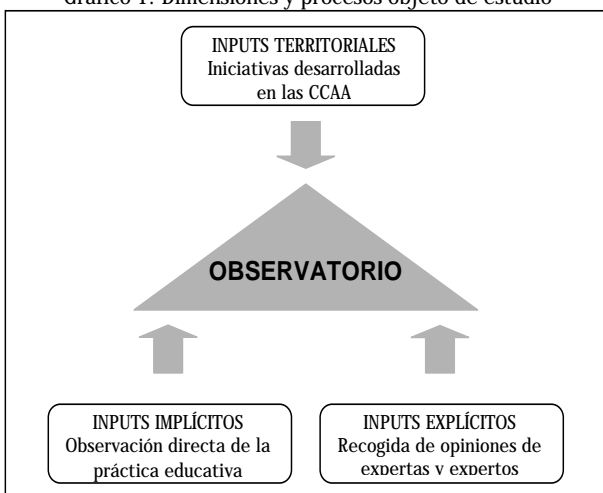
- > Los contenidos materiales de los programas de estudios y uso del lenguaje (*curriculum* explícito).
- > La transmisión de patrones culturales basados en el androcentrismo (*curriculum* implícito).

Dicha hipótesis viene apoyada de partida por gran cantidad de investigaciones (la mayoría de ellas de cariz cualitativo) que analizaremos en el presente epígrafe, las cuales han evidenciado la insuficiencia del principio de igualdad de oportunidades si éstas no se operativizan en la práctica social y educativa y no se filtran en todas las áreas curriculares de los centros escolares a partir de procesos de cambio culturales. En el otro extremo de la balanza, aparecen las situaciones exitosas, la mayoría desencadenadas por experiencias piloto de trabajo, en las cuales el ideal de centro escolar descansa en la definición de objetivos curriculares igualitarios desde la diferencia de géneros a partir de la construcción consensuada de un “Proyecto de Centro Coeducativo” (PCC). El trabajo de campo que acompaña nuestro estudio (y cuyos resultados se expondrán sobre todo en el capítulo III) pretenderá situar, lejos de situaciones experimentales, en qué punto aproximado se sitúa la realidad actual de la práctica educativa para la igualdad. Más aún, proporcionará una visión del panorama actual desde una triple óptica:

- a. Inputs procedentes del territorio: se indicarán las actuaciones desarrolladas en materia de Educación para la Igualdad en cada una de las Comunidades Autónomas a partir de la presentación de fichas descriptivas con los recursos más relevantes.
- b. Inputs procedentes de opinión de las personas implicadas: a partir de la información recogida en entrevistas en profundidad a profesoras y profesores y de dinámicas de grupos con profesorado y con alumnado.
- c. Inputs procedentes de la observación de la práctica educativa: analizando posibles manifestaciones del currículo oculto a partir de la implementación de técnicas de observación sistemática en centros escolares de primaria y secundaria.

El siguiente gráfico trata de ilustrar estas perspectivas cuyos resultados en última instancia alimentarán al Observatorio para la Igualdad desde la práctica educativa actual en España:

Gráfico 1: Dimensiones y procesos objeto de estudio



Cubriendo estas dimensiones de forma periódica, entendemos que el Observatorio para la Igualdad podrá convertirse en un instrumento que facilite:

- > Información sobre la evolución de la situación en función de la alimentación de un sistema de indicadores consensuado.
- > La toma de decisiones de responsables políticos, a fin de programar las intervenciones educativas con perspectiva de género.
- > La mejora de la articulación de las acciones y proyectos de los centros escolares y otros agentes implicados en la Educación para la Igualdad, así como para el desarrollo de planes de actuación y/o prevención, especialmente en los Ciclos de Educación Primaria como instancia básica de formación de las personas.

1.2. SISTEMAS ACTUALES DE REFERENCIA EDUCATIVA: UNA REVISIÓN DE LOS MODELOS CULTURALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA

La identificación del sexismo escolar viene invariablemente vinculada al análisis de los modelos educativos, contemplados como formas de entender las políticas de igualdad de oportunidades entre los sexos y, en definitiva, como posiciones sobre las diversas construcciones y reconstrucciones del orden pedagógico. En base a la bibliografía revisada, hoy en día parecen vigentes dos enfoques que han venido en llamarse “enfoque liberal” y “enfoque radical”; cada uno de ellos entiende de forma distinta lo que debe ser la educación de niños y niñas y, en consecuencia, da lugar a estrategias de cambio educativo diferentes.

La diferencia fundamental entre ambos modelos o enfoques parece determinada por una concepción diferente de la justicia social (basada en la libertad individual, en el supuesto de las políticas liberales y en la eliminación de las barreras estructurales, en el supuesto de las políticas radicales) y por diferentes posibilidades sobre el modo de lograrla (en el primer caso, garantizar la igualdad de acceso y, en el segundo caso, tomar medidas para asegurar la igualdad de resultados). De todas maneras, el factor fundamental que permite distinguir entre un tipo y otro de posición ante la igualdad educativa es la dualidad entre igualdad y diferencia. En el primer caso, la igualdad se consigue solamente en el momento en que las niñas y mujeres pueden acceder a los espacios normalmente ocupados por los hombres. En el segundo, la consecución de la igualdad pasa por incorporar la idea de la diferencia, es decir, para lograr la igualdad no es suficiente con conseguir que las mujeres ocupen posiciones de poder, sino que es necesario que puedan hacerlo según su forma específica de ejercer el poder¹⁰.

El siguiente cuadro resume las diferencias básicas entre estos enfoques sobre las políticas educativas de igualdad de oportunidades:

Cuadro 2: diferencias básicas en los modelos de políticas educativas

ENFOQUE LIBERAL	ENFOQUE RADICAL
> Justicia basada en la libertad individual	> Justicia basada en la eliminación de barreras estructurales
> Igualdad de acceso a los recursos educativos	> Igualdad educativa entendida como igualdad de resultados

¹⁰ BONAL, Xabier. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Biblioteca de Aula. Editorial Graó, Barcelona.

ENFOQUE LIBERAL	ENFOQUE RADICAL
> Valoración de la esfera pública (trabajo productivo), valorando el género femenino en términos de déficit cultural	> Diferencia entre géneros: existencia de una cultura femenina
CAMBIOS EN EL MODELO EDUCATIVO	
> Eliminación de estereotipos de género en determinados tipos de estudios y profesiones	> Educación basada en la experiencia femenina. Énfasis en los valores y ética femeninos frente los valores competitivos característicos del androcentrismo
> Revisión de los estereotipos de género en el material escolar, especialmente en los libros de texto	> Educación como empresa política dirigida a superar barreras que limitan las posibilidades del colectivo femenino
> Uso igualitario de los recursos educativos (tiempo de educación, espacio y materiales)	> Discriminación positiva para situar a las niñas en el centro del proceso educativo y potenciar sus posibilidades de desarrollo

(Elaboración propia a partir de BONAL, Xabier: op. cit.)

Con todo, un somero análisis de ambos modelos nos obliga, sin embargo, a referenciar desajustes respecto al fin perseguido -igualdad formal y real -, en la medida que:

- > El modelo liberal topa con cuestiones esencialmente de fondo o conceptuales, en la medida que el género femenino es evaluado por referencias a las características del género masculino -especialmente con respecto a la valoración de la esfera pública y, por ende, elecciones curriculares valoradas bajo los parámetros del mercado laboral- de modo que el principio educativo de libertad de elección acaba por producir situaciones sexistas.
- > El modelo radical topa, esencialmente, con cuestiones formales al poner el acento en la intervención institucional en las políticas educativas a partir de acciones positivas forzadas, sin apenas o escasa incidencia sobre las condiciones y sujetos transmisores de cambios culturales.

A la vista de las dificultades para abordar cambios culturales y prácticas pedagógicas, es necesario tener en cuenta las diferentes formas de entender las relaciones de género en la escuela¹¹. Para ello describiremos las características básicas de estos sistemas y de los posibles

¹¹ Bonal (*op. cit.*) atribuye los diferentes modelos de educación "sobre la base de la necesidad de modificar los sistemas culturales, entendiendo por tales los conjuntos de estructuras que un grupo determinado ha ido creando con el fin de resolver situaciones a las que debe enfrentarse. Estas estructuras se construyen a partir de la interrelación de cuatro componentes fundamentales: valores, normas, legitimaciones y conocimiento empírico, de forma que la estabilidad del sistema viene asegurada por una doble relación; por un lado, valores y legitimaciones se relacionan a nivel simbólico (conjunto de creencias o ideas compartidas) y, por otro lado, las normas y el conocimiento empírico se relacionan a nivel práctico (es decir, dan lugar a costumbres y formas de organización concretas)". Si se aplica la idea del sistema cultural a la educación de niños y niñas, se pueden perfilar los modelos de educación de los géneros como articulaciones de valores, normas, legitimaciones y conocimientos empíricos, de forma que estas articulaciones orientan la práctica pedagógica cotidiana y fijan, de algún modo, el modelo educativo posible.

tipos de articulaciones o vinculaciones que se establecen entre ellos, distinguiendo entre tres sistemas culturales fundamentales:

- > Sistema de roles sexuales separados
 - > Sistema de escuela mixta
 - > Sistema de escuela coeducativa
- Sistema cultural de roles separados

Este modelo configura un modelo de educación de los géneros que tiene como objetivo la educación diferenciada de cada grupo sexual, lo que se asegura mediante la separación material y simbólica entre los procesos educativos de ambos grupos. El objetivo de este modelo es la reproducción de roles separados entre niños y niñas, al convertirse la división del trabajo en una cuestión legítima. Con ello, la igualdad de oportunidades entre sexos no es una cuestión relevante en la medida que ambos sexos no competirán en un mercado posteducativo.

De forma sintética, los componentes de este sistema cultural pueden definirse por las siguientes características:

- > Valores: Educación de cada individuo para el desarrollo de su rol sexual, de forma que a cada género se le asignan determinados roles o funciones sobre la base de su vinculación a los ámbitos públicos (niños) o privados (niñas). La función de la escuela es fundamentalmente de socialización más que de transmisión de conocimientos.
- > Normas: Separación física del proceso de enseñanza entre niñas y niños a todos los niveles (currículum diferente, formas de disciplina, interacción del profesorado con los alumnos y alumnas para la transmisión de valores basados en roles sexuales diferenciados).
- > Legitimaciones: Creencia de la superioridad masculina.
- > Conocimiento empírico: Los fundamentos de las bondades de la escuela separada se basan en creencias de tipo moral (no racionales), de forma que apenas se atiende a este tipo de componente y se ignora otro tipo de modelos educativos.

Discurso legitimador: Creencia en la superioridad del género masculino sobre el género femenino de modo que se afirma el objetivo final de la educación sobre la asignación de roles sexuales diferentes. Esta legitimación se basa en evidencias colectivas compartidas sobre la base de que la separación sexual en el proceso de enseñanza-aprendizaje se demuestra eficaz para el cumplimiento de los objetivos fijados por el sistema cultural imperante.

- Sistema cultural de escuela mixta

La bibliografía analizada lo considera el dominante en nuestro sistema educativo. Basado en el principio democrático de igualdad entre todos los individuos, defiende la educación conjunta para hombres y mujeres a modo de compromiso político; en consecuencia, la provisión de la educación deviene “igualitaria” tanto en el ámbito curricular como en el ámbito pedagógico.

La negación de las diferencias entre sexos -típica de este modelo educativo- comporta la falta de relevancia de las políticas de género, de forma que se premia la individualización de la persona frente al reconocimiento del grupo propiamente tal.

Los componentes de este sistema cultural y su articulación son los siguientes:

- > Valores: Educación igual para niños y niñas, proveyendo la igualdad de las oportunidades educativas al formarse no a individuos sino a ciudadanos pertenecientes a una sociedad democrática. Desde esta perspectiva, la escuela prepara para el mundo público.
- > Normas: El proceso educativo pone el acento en el individualismo, no en la pertenencia a un grupo (género) determinado; ello implica una disponibilidad igualitaria de acceso a recursos (espacios, materiales, etc.), de forma que cualquier “trasgresión” a este tipo de disponibilidad es considerada como irregular.
- > Legitimaciones: El individualismo comporta premiar en función de los méritos y rendimientos propios dirigidos a vincularse y ser reconocidos en un mundo basado en el trabajo y en la esfera productiva.
- > Conocimiento empírico: La escuela mixta es eficaz tanto para los individuos como para la convivencia social; con todo, se conocen experiencias paralelas basadas en estrategias pedagógicas alternativas (estilos de aprendizaje) y, evidentemente, se rechaza la escuela separada de socialización.

Discurso legitimador: Creencia de que la escuela es una institución democrática y justa en la que los individuos son iguales por normativa democrática. En consecuencia, se premia el individualismo activo reconocido en la esfera productiva a partir del rendimiento curricular.

- Sistema cultural de escuela coeducativa

La descripción de los componentes de este sistema cultural corresponde a un modelo de escuela hipotético, en la medida que se parte de la relevancia de las diferencias sociales y sexuales entre grupos por razón de género, de forma que el sistema coeducativo incorpora la diversidad de género en tanto que diversidad cultural. Desde esta perspectiva, se reconocen como valores culturales importantes un conjunto de valores y prácticas tradicionalmente asociados a las mujeres. En este modelo cultural, la escuela es contemplada como una institución transmisora de valores asumidos como tradicionales (entiéndase “patriarcales”) y que contribuye a incrementar la diferenciación entre lo masculino y femenino; en definitiva, la escuela disfruta de una supuesta neutralidad que, en realidad, no es tal.

Los componentes del modelo coeducativo son los siguientes:

- > Valores: La escuela deviene en una institución dirigida a la eliminación de los estereotipos por razón de género, eliminando las situaciones de desigualdad social entre niños y niñas, así como la jerarquía cultural entre ambos.
- > Normas: Se atiende a las necesidades específicas de cada grupo, poniendo especial atención a la totalidad de los elementos que componen la práctica educativa:
 - > Currículum “intergenérico”.
 - > Interacción profesorado/alumnas, poniendo especial atención a las condiciones de aprendizaje del grupo femenino a partir de dinámicas de grupo diseñadas a tales efectos.
 - > Existencia de “controles” de género en diferentes ámbitos de la vida escolar (revisión de materiales didácticos, fundamentalmente).
- > Legitimaciones: La escuela debe dejarse de contemplar como institución reproductora de desigualdades sociales y culturales para pasar a contemplarse como institución de reconocimiento de la diferencia.
- > Conocimiento empírico: Basado, fundamentalmente, en la sociología de la educación a través del conocimiento no sólo de las especificidades de ambos grupos sexuales, sino también de la expresión de las diferentes formas de sexismo.

Discurso legitimador: Creencia de que un verdadero sistema democrático debe entrecruzar las clasificaciones de género. Para ello, la escuela debe corregir las desigualdades sociales y culturales a partir de prácticas psicopedagógicas específicas en pro de un control del sexismo en la actual práctica educativa. Todo ello permite definir el sistema cultural de escuela coeducativa como un sistema alternativo al sistema de escuela mixta.

El siguiente cuadro sintetiza el contenido de los componentes que articulan cada uno de los sistemas actuales de referencia.

Cuadro 3: Principales componentes de los modelos educativos de referencia

	ROLES SEPARADOS	ESCUELA 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 pautado.
Legitimaciones	<ul style="list-style-type: none"> > Creencia en la superioridad masculina. > Roles sexuales diferenciados como necesidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> > Sociedad meritocrática. > Escuela como instrumento neutral. > Igualdad individual, no grupal. > Homogeneidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> > Escuela reproductora de desigualdades sociales y culturales. > Escuela como institución de uniformización cultural.
Conocimiento empírico	<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 especificidades de cada grupo.

(Elaboración propia a partir de BONAL, Xabier: op. cit.)

Conviene señalar al respecto que si bien los sistemas culturales definidos pueden ser entendidos como posibles modelos de educación de los géneros, en ningún caso responden a procesos espontáneos acontecidos en el seno de las instituciones escolares, sino que, evidentemente, combinan elementos externos (avances en la ideología igualitaria, momento político, presiones de partidos políticos y/o feministas, etc.) e internos (cambios curriculares, cambios de prácticas pedagógicas, etc.) a las mismas.

A tales efectos, puntualizamos que en el siguiente epígrafe se contemplan algunas claves consideradas como fundamentales en el proceso de transición entre los diferentes modelos

educativos en nuestro país a fin de analizar el impulso que desde el ámbito público se ha dado al actual modelo coeducativo.

1.3. EL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN Y GÉNERO

A. ¿Quiénes nos pueden enseñar en materia de Educación para la Igualdad?: El alcance de la actividad investigadora ante la identificación de discriminaciones sexistas en los centros escolares

Para iniciar un proceso de transición de la actual escuela mixta a una escuela coeducativa¹² es necesario identificar previamente los diversos modelos teóricos de sistemas educativos existentes hasta el momento y conocer los diferentes componentes de la práctica educativa susceptibles de modificar los mecanismos de la transmisión escolar de los géneros. Coeducar, por consiguiente, implicará incidir en el análisis de la vida escolar, pero especialmente, “incidir en la necesidad de conocer los procesos por los que este sexismo puede convertirse en una situación más igualitaria y más justa”¹³.

A tales efectos, podemos situar el origen de la investigación en materia coeducativa en España a partir del año 1983, coincidiendo con la creación del propio Instituto de la Mujer¹⁴ como entidad garante de la igualdad entre hombres y mujeres en aplicación de los artículos 14 y 27.2 de nuestra Constitución.

Tres han sido los factores contextuales que podríamos considerar como fundamentales a efectos de comprender el alcance de la actividad investigadora llevada a cabo en nuestro país a lo largo de los últimos 20 años:

- › La identificación de las desigualdades en los procesos educativos -a partir de prácticas empíricas-, como herencias de los modelos de escuela de roles separada y de escuela mixta institucionalizadas en España.

¹² En Tomé, Amparo: Contra el Sexismo. La Investigación-Acción Coeducativa con el profesorado y las familias (2001), parte de la consideración de que la coeducación es actualmente un ideal pedagógico, en el que su propia definición asume que ninguna escuela es plenamente coeducativa actualmente, puesto que se ha demostrado de varias maneras desde la década de los ochenta la persistencia del sexismo.

¹³ Rambla, Xavier y Tomé, Amparo: Contra el sexismo. Institut de Ciències de l'Educació, Editorial Síntesis, Barcelona, 2001.

¹⁴ El Instituto de la Mujer se creó a partir de la Ley 16/1983, de 24 de octubre, bajo la dependencia orgánica del Ministerio de Educación hasta el año 1988; desde entonces hasta el año 1996, ha dependido del Ministerio de Asuntos Sociales (Real Decreto 791/1988, de 20 de julio, BOE 23 de julio de 1988).

- > La consideración del modelo coeducativo como ideal de la práctica pedagógica por los valores, normas y legitimaciones que comporta al ofrecer el desarrollo de las personas en su integridad.
- > La vinculación del Instituto de la Mujer al propio Ministerio de Educación en un contexto reivindicativo de prácticas psicopedagógicas innovadoras (con claros efectos multiplicadores a través de los Organismos Regionales para la Igualdad) amparado a su vez, en un marco legislativo explícito del reconocimiento de una igualdad real a través de la LOGSE.

La relación de investigaciones que se van a presentar a continuación asumen que la coeducación ha contribuido en la mejora y desarrollo hacia la igualdad entre sexos, si bien es cierto que se siguen constatando a su vez la existencia de mecanismos que producen y predicen diferencias que, en el seno del sistema educativo, devienen en desigualdades.

Para identificar en qué momento del *continuum* “*escuela de roles separados* → *escuela mixta* → *escuela coeducativa*” se encuentran los resultados de las principales investigaciones analizadas, nos hemos valido de la siguiente clasificación:

- > Estudios que identifican el problema: Localizando las manifestaciones del sexismo en el ámbito educativo, o las dificultades que se presentan para lograr la equidad de género, bien sea a partir de la detección y el análisis del *currículum* explícito, implícito o de otro tipo de manifestaciones discriminatorias.
- > Estudios que generan soluciones o fórmulas de intervención: Aquellas investigaciones cuyos resultados son punto de partida para diseñar metodologías y recursos didácticos que constituyan un apoyo para la práctica educativa no sexista, especialmente a través de metodologías de investigación-participación, investigación-acción u otras metodologías de socialización.
- > Estudios que valoran/miden cambios: Aquellas investigaciones orientadas a identificar las transformaciones experimentadas por el sistema educativo a favor de la igualdad de oportunidades para las mujeres y la equidad de género, y aprender de las experiencias, especialmente a partir de la incorporación de agentes externos capaces de incidir y evaluar los cambios culturales correspondientes.

Otra dimensión contemplada en la revisión del estado actual de la investigación sobre la Educación para la Igualdad en España ha sido la temporal. El presente trabajo abarca las acciones llevadas a cabo de forma retrospectiva a lo largo del período comprendido entre 1984 y 2003, con el fin de establecer puntos de referencia que posibiliten un análisis comparado de la evolución y situación actual de la investigación sobre la temática en nuestro país.

Y a su vez, teniendo en cuenta el punto de vista de los diferentes instrumentos institucionales de carácter territorial (vertical y horizontalmente considerados):

- > A nivel central: Acciones de investigación desarrolladas o promovidas por el Ministerio de Educación y Cultura y por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, a través de sus entes con competencias en el tema (Centro de Investigación y Documentación Educativa -CIDE- e Instituto de la Mujer).
- > A nivel regional: Acciones de investigación desarrolladas o promovidas, de forma individual o conjunta, en las Comunidades Autónomas tanto por las Consejerías de Educación correspondientes como por las Universidades especializadas en Estudios de Género.

Con todo, se recomienda una lectura detallada de las fichas descriptivas recogidas en el epígrafe 2.2 de este capítulo a fin de contemplar una panorámica general de las investigaciones y experiencias llevadas a cabo institucionalmente en cada una de las Comunidades Autónomas consideradas.

La siguiente matriz ilustra las investigaciones más representativas desarrolladas a lo largo del periodo considerado y ordenadas cronológicamente, en función de las categorías preestablecidas más arriba:

INVESTIGACIÓN	IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	GENERACIÓN DE SOLUCIONES	EVALUACIONES
> ALBERDI, I (1986): La persistencia del sexismo en la Enseñanza Media. Actitudes de los profesores	X	X	
> VVAA (1987): La Investigación en España sobre Mujer y Educación. Instituto de la Mujer:			
> ALBERDI, I: Coeducación y sexismo en la enseñanza media. Universidad Complutense de Madrid.		X	
> CAREAGA, P: Modelos Masculinos y Femeninos en los Libros de Texto de EGB.		X	
> HERAS, P: El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña. ICE. Universidad Autónoma de Barcelona.		X	
> SUBIRATS, M: La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar. ICE. Universidad de Barcelona.		X	
> Feminario de Alicante (desde 1987): Elementos para una Educación no Sexista. Guía Didáctica de la Coeducación. Biblioteca Cervantes.		X	
> SUBIRATS, M y BRULLET, C (1988): Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Instituto de la Mujer		X	

INVESTIGACIÓN	IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	GENERACIÓN DE SOLUCIONES	EVALUACIONES
> SUBIRATS, M (1993): El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Instituto de la Mujer.		X	X
> GAVIRIA, J.L (1993): El sexo y la clase social como determinante de los intereses profesionales en el último curso de secundaria. Instituto de la Mujer.		X	
> AAVV (1994): El conocimiento del medio. La transversalidad desde la Coeducación. Primer Ciclo de Primaria. Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer/MEC.		X	
> BONAL, X y TOMÉ, A (1995): Contra el Sexismo. Edit. VVAA (1997): Catorce años de Investigación sobre las Desigualdades en Educación en España. CIDE Ministerio de Educación y Cultura.		X	X
> EGEA, M(1996): Los roles de género, una construcción social. Reflexiones para la Educación Secundaria. Revista de Investigación e Innovación Educativa. Tarbiya, nº14.		X	X
> JARAMILLO, C (1996): Reflexiones en torno a la sensibilización sobre la Igualdad de Oportunidades entre chicos y chicas. Revista de Investigación e Innovación Educativa. Tarbiya, nº14.		X	
> CORRECHER, I (1996): La educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos en la formación inicial del profesorado de educación secundaria: la experiencia FIPS. Revista de Investigación e Innovación Educativa. Tarbiya, nº14.		X	
> VVAA (1996): Estereotipos de Género en el alumnado de Educación Secundaria. Revista de Investigación e Innovación Educativa. Tarbiya, nº14.		X	
> VVAA (1996): Coeducación Hoy. Cuadernos de Pedagogía, nº 245.		X	
> BONAL, X (1997): Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de Intervención. Biblioteca del Aula. Ed. Graó, Barcelona.		X	
> GRAÑERAS, M. Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España. CIDE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte		X	X
> VVAA (1999): Las desigualdades de la Educación en España, II. CIDE. Ministerio de Educación y Cultura.		X	X
> VVAA (1999): Valores y Género en el Proyecto de Centro. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.	X		X
> ANGUITA, R (1999): Las alumnas ante los ordenadores: Estrategias y Formas de Trabajo en el Aula. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.	X	X	
> ALARIO, A y ANGUITA, R (1999): ¿La mitad de la			

INVESTIGACIÓN	IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	GENERACIÓN DE SOLUCIONES	EVALUACIONES
Humanidad forma parte de la Diversidad?: El sexismo en las aulas. La coeducación como alternativa. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.		X	X
> VVAA (1999): Ciencia y Género: La Mujer en la Historia de la Ciencia. Mujeres en la Sombra; una propuesta de enseñanza y aprendizaje para la Física y Química de la ESO y Bachillerato. Análisis de una experiencia. Universidad de Las Palmas de Gran Canarias.	X	X	
> IMOP (2000): La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria. Instituto de la Mujer.	X	X	
> VVAA (2001): Identidades de género y feminización del éxito académico. CIDE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.			X
> VVAA (2002): La Técnica Delphi en la evaluación de necesidades: una aplicación al tratamiento del género en los centros escolares. Revista de Pedagogía, vol. 54, nº 1. Sociedad Española de Pedagogía.	X		X

(Fuente: Elaboración propia)

Esta relación resumida de los estudios más relevantes no puede cerrarse sin dejar de comentar nuestras principales conclusiones a modo de meta-análisis que contemple las luces y las sombras de los avances en materia coeducativa:

- > Las investigaciones llevadas a cabo contemplan por parte de los sistemas educativos una relajación de las resistencias sexistas a favor de emprender transformaciones estructurales que permitan y favorezcan una progresiva e ininterrumpida incorporación de niñas y mujeres a la educación. Desde esta perspectiva, las mujeres se han convertido en agentes dinamizadores y articuladores de este proceso de cambio para lograr que el concepto de igualdad pueda ser permeable tanto en la comunidad educativa como en la sociedad en general.
- > Sin embargo, la complejidad del fenómeno del sexismo comporta la inexistencia de fórmulas-tipo de cambio que puedan ser aplicadas de forma inmediata y con vocación universal. El carácter invisible e inconsciente del sexismo, así como la resistencia a los cambios por las instituciones esencialmente socializadoras durante la etapa educativa (escuela y familia) obligan a plantear la consideración de dos supuestos previos vinculados entre sí de los que dependerán el alcance y la efectividad de las intervenciones coeducativas:

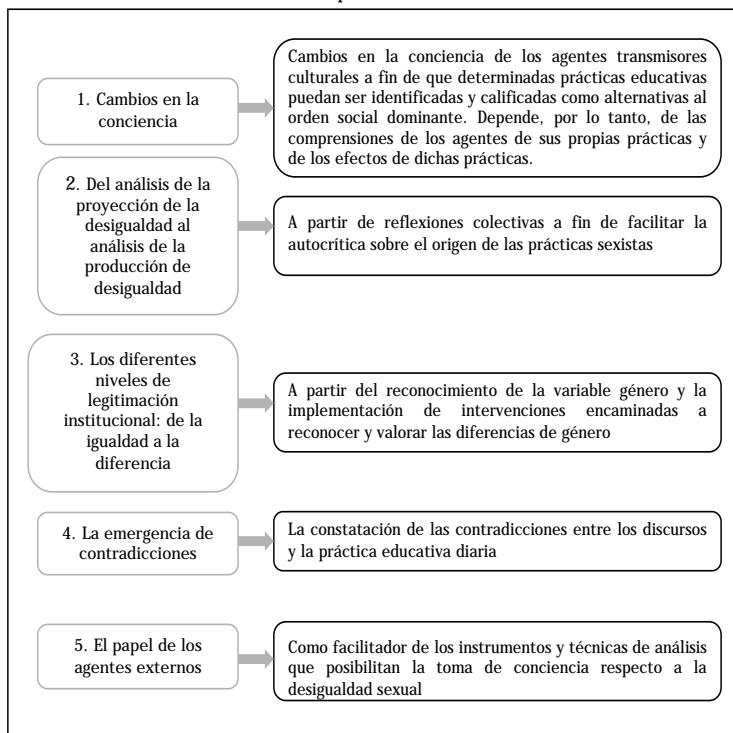
- La posición política respecto a la igualdad entre géneros (es decir, a qué nivel se pretende llegar en términos de políticas de igualdad de oportunidades)¹⁵.
- Las propias metodologías de intervención, es decir, de la traducción de la voluntad política en estrategias de cambio concretas.

Ambos extremos, especialmente éste último, dificultan el establecimiento de una metodología de intervención por antonomasia, capaz de superar las dificultades que entraña afrontar factores escolares (resistencia del profesorado, línea pedagógica del centro, tratamiento de la diversidad, etc.) y extraescolares (modelos de transmisión de roles, interacción con la familia, etc.), de forma que cualquier intervención se verá irremediamente encaminada a realizar diagnósticos microsociológicos próximos a la realidad de cada centro escolar.

- › Del análisis de las investigaciones desarrolladas, se identifican y se relacionan cinco grandes condiciones para provocar cambios culturales en las escuelas; algunas de estas condiciones guardan relación directa con las características concretas del problema de la desigualdad sexual; otras condiciones guardan una relación más estrecha con la cultura del profesorado y las resistencias al cambio. En todo caso, la totalidad de las condiciones hacen referencia a aspectos fundamentales de cualquier proceso de cambio y han sido intervenidas de uno u otro modo en los diferentes métodos coeducativos que señalaremos en el siguiente gráfico:

¹⁵ Véase el epígrafe 2.2 del presente capítulo respecto las intervenciones implementadas por las diferentes administraciones públicas en sus diversos niveles territoriales.

Gráfico 4: Condiciones de proceso de cambio en las escuelas



B. ¿Cómo podemos aprender?: Metodologías representativas de intervención coeducativa

Los mecanismos implementados para lograr una efectiva transformación cultural a partir de la incidencia sobre algunas o la totalidad de las variables que influyen en el sexismo en la educación, se han desarrollado a partir de instrumentos y secuencias diferentes según las diversas escuelas investigadoras en materia educativa.

A tales efectos, y para una mayor comprensión de la metodología del cambio, a continuación se recogen de forma sintética las principales líneas de trabajo identificadas en las investigaciones reseñadas y empíricamente probadas a partir de experiencias piloto desarrolladas hasta la fecha¹⁶.

¹⁶ La presentación de los siguientes proyectos responde a la identificación de metodologías representativas en el ámbito coeducativo; no pretende ser un *numerus clausus* de instrumentos metodológicos, a la par que se han identificado otros proyectos que realizan una metodología afín a alguno de estos tres modelos.

Modelo Nº 1: Proyecto: "Campaña de Sensibilización sobre Igualdad de Oportunidades entre chicos y chicas" (1994-95).
 Dirección General de la Mujer y Dirección General de Educación y de Juventud de la Comunidad de Madrid¹⁷.

- > Metodología basada en actuaciones o intervenciones de socialización, especialmente dirigidas a:
 - > La emergencia de las contradicciones, a partir de la visibilización de prácticas consideradas como sexistas.
 - > La identificación de la categoría de género.
 - > Cambios en la conciencia tanto del profesorado (profesorado y tutores/as) como del alumnado
- > Instrumentos metodológicos: Fichas a partir de técnicas de trabajo grupales.
- > Líneas metodológicas:

FASE 1: SENSIBILIZACIÓN

1. DISEÑO Y DIAGNÓSTICO		
> Ámbito geográfico del Centro > Ámbito sociocultural del Centro > Ámbito Económico del Centro	> Espacios del Centro > Organización del Centro > Distribución del profesorado	> Del profesorado > Del alumnado > De padres/madres
* Resultado: NIVELES DE ACTUACIÓN ACTIVOS		
2. SUJETOS DE INTERVENCIÓN		
> Equipos directivos (jefatura de estudios, dirección del centro y departamento de orientación)	> Equipos docentes: > Tutores/ras de grupos de alumnado seleccionados > Conjunto del equipo docente interesado en la materia	> Alumnado organizado por grupos previamente seleccionados
* Resultado: PROFUNDIZAR EN SUJETOS DE INTERVENCIÓN		
3. ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN EN COEDUCACIÓN Y DETECCIÓN DEL SEXISMO		
> Talleres de sensibilización con cada grupo con los contenidos de:	> Reuniones informativas claustro escolar	> Autoreflexión sobre cómo se trabaja en grupo: Técnicas de trabajo en equipo

¹⁷ Jaramillo, Cocha: "Reflexiones en torno a la sensibilización sobre la Igualdad de Oportunidades entre chicos y chicas", en *Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Tarbiya, nº14, 1996.

<ul style="list-style-type: none"> > Actitudes diálogo, escucha, valoración y reconocimiento de diferencias sexuales, responsabilidades compartidas... > Conceptos: estereotipos, sexismo, diferencia sexual.... 		
* Resultado: SUJETOS SENSIBILIZADOS EN COEDUCACIÓN		
4. MEMORIA Y CONCLUSIONES		

Modelo Nº 2: Proyecto: "Hacia una escuela coeducativa" (1997/98). Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía (1999)¹⁸.

- > Metodología basada en actuaciones o intervenciones de socialización, especialmente dirigidas a:
 - > La emergencia de las contradicciones, a partir de la visibilización de prácticas consideradas como sexistas.
 - > La identificación de la categoría de género.
 - > Cambios en la conciencia tanto del profesorado (profesorado y tutores/as) como del alumnado
 - > Análisis de la producción de la desigualdad
- > Instrumentos metodológicos: observación sistemática, fichas, talleres de trabajo grupales.
- > Líneas metodológicas:

FASE 1: SENSIBILIZACIÓN

1. ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO		
<ul style="list-style-type: none"> > Ámbito geográfico del Centro > Ambito sociocultural del Centro > Ambito Económico del Centro 	<ul style="list-style-type: none"> > Espacios del Centro > Organización del Centro > Distribución del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> > Del profesorado > Del alumnado > De padres/madres

¹⁸ Para un mayor detalle de las líneas metodológicas desarrolladas, véase VVAA: Valores y Género en el proyecto de género. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. 1999.

* Resultado: DETECCIÓN DEL SEXISMO		
2. UNIDADES DE INTERVENCIÓN		
> Revisión del Proyecto de Centro (PC) aplicando el análisis de género	> Curso de formación del profesorado en Coeducación	> Formación de dinámica de grupo: Trabajo en equipo
* Resultado: PROFUNDIZAR EN UNIDADES DE INTERVENCIÓN		
3. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN COEDUCACIÓN Y DETECCIÓN DEL SEXISMO		
> Autorreflexión sobre los esquemas culturales propios del profesorado: > ¿Cómo se transmite el sexismo? (juguetes, colores, ropa, frases, mitos, medios de comunicación, etc.	> Autorreflexión sobre la persona ideal: ¿Qué proyecto de persona tiene el profesorado asumido?: > Valores > Estereotipos > Roles > Tabúes, prejuicios, mitos > Expectativas: persona ideal > Proyecto nuevo de persona	> Autorreflexión sobre cómo se trabaja en grupo: Técnicas de trabajo en equipo
* Resultado: PROFESORADO SENSIBILIZADO EN COEDUCACIÓN		
4. REVISIÓN Y ELABORACIÓN DEL PROYECTO COEDUCATIVO		
> Finalidades: Perfil de la persona y Modelo Educativo. > Proyecto curricular del Centro: Revisar qué, cuándo y cómo y enseñar qué, cuándo y cómo. > Reglamento de Organización: La participación, convivencia, gestión y gobierno del Centro	> Plan de Formación del Profesorado del Centro: Elaboración de un programa de formación paralelo o simultáneo a la revisión del PC que ayude a la reelaboración de éste y/o Plan de Formación del profesorado en la reforma	> Los canales de información y comunicación
* Resultado: PROYECTO DE CENTRO COEDUCATIVO		
FASE II: INVESTIGACIÓN-PROFUNDIZACIÓN		
5. PUESTA EN PRÁCTICA		
> Poner en práctica el PC y las estrategias de equipo > Revisión y evaluación de los resultados por el equipo y agente externo		
6. MEMORIA Y CONCLUSIONES		

Modelo Nº 3: Proyecto Isatxo (1994/ 1999). Programa de Coeducación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de la Mujer y Ministerio de Educación y Ciencia¹⁹.

- > Metodología basada en actuaciones o intervenciones de socialización, especialmente dirigidas a:
 - > La emergencia de las contradicciones, a partir de la visibilización de prácticas consideradas como sexistas.
 - > La identificación de la categoría de género.
 - > Cambios en la conciencia tanto del profesorado (profesorado y tutores/as) como del alumnado
 - > Análisis de la producción de la desigualdad
 - > Inclusión de agentes evaluadores
- > Instrumentos metodológicos: Observación sistemática, fichas, talleres de trabajo grupales.
- > Líneas metodológicas:

FASE 1: SENSIBILIZACIÓN

1. ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO		
> Ámbito geográfico del Centro > Ámbito sociocultural del Centro > Ámbito Económico del Centro	> Espacios del Centro > Organización del Centro > Distribución del profesorado	> Del claustro > Del alumnado > De padres/madres
* Resultado: PROFUNDIZAR EN UNIDADES DE INTERVENCIÓN		
2. ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN EN COEDUCACIÓN Y DETECCIÓN DEL SEXISMO		
> Autorreflexión sobre los esquemas culturales propios del profesorado: > ¿Cómo se transmite el sexismo? (juguetes, colores, ropa, frases, mitos, medios de comunicación, etc.	> Análisis del lenguaje del Centro > Análisis de los libros de texto y otros materiales didácticos > Análisis de la distribución y el uso del patio > Análisis de las diferencias por sexo en el uso del material escolar > Análisis de las	> Autorreflexión sobre cómo se trabaja en grupo: Técnicas de trabajo en equipo y toma de decisiones colectivas

¹⁹ Para un mayor detalle, véase Rambla, Xavier y Tomé, Amparo (2001): *op. cit.*

	manifestaciones de violencia y afectividad en el Centro > Análisis de las producciones del alumnado > Análisis de la interiorización de estereotipos de género en el alumnado > Interacción en el aula	
* Resultado: PROFESORADO SENSIBILIZADO EN COEDUCACIÓN		

FASE II: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

3. UNIDADES DE INTERVENCIÓN		
> Elección libre de ámbito de intervención susceptible de cambio (interacción en el aula, relaciones sociales en el patio...) sobre la base de: > Ámbito con elevada implicación del profesorado > Preocupación por el alumnado	> Definición del problema y elaboración de hipótesis: detección de prácticas sexistas: > Actitudes manifestadas > Construcción y efectos de la identidad de género > Efectos de la identidad de género > Interacción entre género y edad > Sexo y género > Incidencia del profesorado	> Interpretación y evaluación de resultados
* Resultado: PROFUNDIZAR EN UNIDADES DE INTERVENCIÓN		
4. LA IMPLICACIÓN FAMILIAR: LA REIVINDICACIÓN DEL TRABAJO DOMÉSTICO		
> La generalización del conocimiento doméstico	> La sistematización del conocimiento doméstico	> La publicación del conocimiento doméstico
* Resultado: DETECCIÓN DE PRÁCTICAS SEXISTAS		
5. PUESTA EN PRÁCTICA		
> Poner en práctica del proyecto y las estrategias de equipo > Revisión y evaluación de los resultados por el equipo y agente externo		
6. MEMORIA Y CONCLUSIONES		

La remisión a diferentes modelos metodológicos ilustra la imposibilidad de formular una metodología específica para cada uno de los ámbitos escolares susceptibles de ser transformados. Cada área curricular, cada espacio de relaciones escolares, cada ámbito de actitudes puede requerir un trabajo específico a desarrollar por los agentes externos y por el profesorado del centro como máximo transmisor de valores culturales. Sin embargo, los modelos analizados dan respuestas al tratamiento de formas y procesos en la producción de desigualdades sexuales y jerarquización de géneros, de ahí que las metodologías reseñadas aborden dichas regularidades y enfatizen aquellos aspectos sobre los que debe ponerse más atención y especialmente, atendiendo a la ideología profesional del profesorado.

Con todo, los elementos comunes de los diferentes modelos metodológicos se refieren específicamente a la utilización o implementación de la combinación de diversas técnicas alrededor del concepto de “Proyecto de Centro Coeducativo” (PCC) en el ámbito de la Educación en los Valores²⁰, de forma que cada Centro Escolar teóricamente debería disponer de un proyecto que contemple:

- a. La identificación de la identidad de género, situando la desigualdad y la diferencia sexual como centro del análisis de reflexión de forma transversal en la práctica educativa.
- b. La conveniencia de diagnosticar previamente las variables contextuales (variables sociales), las variables conceptuales o de fondo (existencia o no de un proyecto de centro a través de la definición clara de sus finalidades educativas) y las variables funcionales (compromiso del claustro escolar) a fin de incrementar la legitimidad del proyecto.
- c. La incidencia sobre los sujetos activos de intervención, es decir, la incidencia de las intervenciones principalmente sobre el profesorado como sujeto transmisor de valores culturales que, inconscientemente, genera desigualdades por razón de género. Desde esta perspectiva, la finalidad primera y última de las actuaciones comportan el conocimiento de las desigualdades y el reconocimiento de las prácticas educativas sexistas.
- d. La concreción de las áreas curriculares de cada nivel y etapa educativa.
- e. La sistematización del Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro Escolar a fin de institucionalizar determinados objetivos por parte de la totalidad de la comunidad educativa.

²⁰ El concepto de “Proyecto de Centro Coeducativo” se ha identificado a partir del análisis de varias experiencias piloto llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía y la Comunidad Valenciana. Al respecto, véase Valores y Género en el Proyecto de Centro. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía (1999) y “*¿Elaboramos un proyecto de centro coeducativo?*”, Aula nº 21 (1993), experiencia desarrollada por el Grupo de Coeducación del MRP “Escola d’Estiu del País Valencià” en el año 1992.

C. ¿De dónde podemos aprender?: algunas ejemplificaciones de proyectos curriculares en Educación para la Igualdad en España

Si bien es cierto que las jornadas y encuentros feministas de mediados de los años 70 en España ya planteaban una serie de reivindicaciones sobre la educación de las mujeres, la primera actuación institucional significativa en el ámbito que nos ocupa tuvo lugar en el año 1986 a partir del Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Instituto de la Mujer. Como resultado de este convenio y tal como hemos visto en el epígrafe anterior, han proliferado las iniciativas encaminadas a desarrollar metodologías de intervención coeducativa, especialmente en el ámbito universitario. A tales efectos, la incorporación de Seminarios de Estudios de Mujeres se ha consolidado en las Universidades de Barcelona, Granada, Las Palmas, Madrid y Valencia.

Asimismo, durante los últimos años, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado han desarrollado proyectos que prestan especial atención al sexismo en la formación inicial de docentes; entre ellas destacan, por sus actividades y por la calidad y continuidad de su trabajo, las Escuelas de Córdoba, Palencia, Valladolid y Salamanca.

Los proyectos promovidos por los Organismos de Igualdad, el Ministerio de Educación o las Consejerías de Educación correspondientes, en colaboración con las Universidades y otras entidades territoriales, han abarcado en los últimos años iniciativas muy diversas y de muy diverso alcance. Entre ellas podemos destacar algunos ejemplos significativos:

▪ **IB Sorolla (Valencia): Coeducar en un Centro de Enseñanza Secundaria (1990)**

Antecedentes: El proyecto de centro coeducativo nace en el año 1990, a partir de la propia iniciativa de parte de un profesorado multidisciplinar (Educación Física, Filosofía, Ciencias Naturales, Valenciano, Lengua y Literatura Castellanas, Geografía e Historia y el Servicio Psicopedagógico Escolar), invitados, en cierta manera, por el nuevo orden programático de la LOGSE y, evidentemente, por inquietudes de renovación del proyecto de centro. La aplicación de la perspectiva de género en su proyecto de centro ha intentado dar respuesta a preguntas referidas explícitamente a:

- › Contenidos curriculares y transmisión de valores culturales: ¿Por qué enseñamos esta materia y no otra?
- › Sujetos activos de intervención: ¿Interactuamos por igual con todo el alumnado?

Objetivos de Centro:

- > Invitar a toda la Comunidad Escolar a asumir el protagonismo coeducativo, mostrando que hay alternativas a la escuela mixta a partir de experiencias innovadoras.
- > Desarrollar vínculos participativos entre familias, profesorado, alumnado y personal no docente.
- > Suscitar el debate, la reflexión y la autoreflexión a partir del análisis e intercambio de experiencias e inquietudes coeducativas de algunos miembros del Claustro Escolar.

Metodología de Intervención: Metodología participativa a partir de intervenciones en el Aula y desde el Servicio de Psicopedagogía Escolar.

Instrumentos metodológicos: Análisis de los libros de textos, observación en el aula y actualización del conocimiento a partir de la asistencia a jornadas, seminarios, etc.

Sostenibilidad del proyecto: El proyecto de coeducación se ha institucionalizado desde el año 1993 a partir de la inclusión del proyecto en el Programa Regional de Proyectos de Innovación o Formación del Profesorado en Centros de la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana.

- **Centro de Actuación Educativa Preferente “ASTAROTH” (Rota, Cádiz). Valores y Género en el Proyecto de Centro. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía (1993 a 1998)**

Antecedentes: El proyecto nace en el año 1993 a partir de la implicación del Claustro Escolar en la elaboración de un nuevo proyecto de centro basado en la educación en los valores de la Coeducación.

Objetivo: Reflejar la Coeducación en el Proyecto de Centro a partir de la definición consensuada por los diferentes órganos colegiados de las finalidades educativas, entre las que destacan:

- > Incluir la perspectiva de género en el contenido curricular del centro, en todos sus ciclos y niveles.
- > Implicar a la familia como institución básica de socialización, pareja a la escuela.

Metodología de Implementación: A partir de una definición sobre el contenido curricular de cada una de las asignaturas se incluye de forma transversal el principio de igualdad de oportunidades en cada una de ellas. Para ello se incluyen no sólo principios metodológicos generales, sino también principios metodológicos coeducativos, tales como: análisis del contexto social del alumnado a través de sondeos y cuestionarios, la participación del alumnado en la elaboración de normas y valores a través de dinámicas de grupo diseñadas al respecto y la

intervención en los espacios de juego a través de observaciones sistemáticas y actividades grupales.

Sostenibilidad de la Intervención: El trabajo realizado por este Centro ha sido premiado por el I Premio Meridiana 1998, concedido por el Instituto Andaluz de la Mujer en su apartado Programas Educativos a favor de la Igualdad de Oportunidades. En la actualidad el Centro ha sido reconvertido en un IES y su profesorado repartido entre otros diferentes a la localidad de Rota. Para mayor detalle, véase "Valores y Género en un Proyecto de Centro". Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1999.

▪ **Campaña de Sensibilización sobre la Igualdad de Oportunidades entre chicas y chicos. Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid (1994/95).**

Antecedentes: La identificación de discriminaciones sexistas, especialmente a partir de la invisibilidad femenina, instó a la Dirección General de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid, en colaboración con la Dirección General de la Mujer del mismo organismo a la implementación de intervenciones de sensibilización en diversos Institutos de Educación Secundaria de BUP y FP durante el curso académico 1994/1995.

Objetivos:

- › Identificar prácticas sexistas en las escuelas.
- › Visibilizar las aportaciones de las mujeres en ámbitos productivos y reproductivos.
- › Cambiar valores y actitudes.

Metodología de Intervención:

- › Intervención participativa a través de talleres de sensibilización, por considerarla como un instrumento educativo adecuado y necesario para el cambio de valores y actitudes. La experiencia considera fundamental la sensibilización como aspecto central de la educación en valores, ya que se dirige a modificar prejuicios y creencias profundamente arraigados.
- › Metodología selectiva: El proyecto intervino de forma selectiva en aquellos centros que así lo solicitaron; en este sentido, se ofreció la actividad como apoyo o refuerzo de las iniciativas que pudieran estar realizándose por iniciativa del propio profesorado o por la incorporación de la igualdad de oportunidades como transversal reconocida en la propia LOGSE.
- › Trabajo en Equipo (educadores formales y no formales) que trabajan sobre tres niveles de actuación: Equipos directivos / Equipos docentes / Alumnado

Sostenibilidad de la Intervención: La intervención puntual de la actuación y el alcance de la misma imposibilita valorar la sostenibilidad de la intervención. Con todo, existen dos

documentos que recogen la memoria de la campaña en la que se describen las actividades y la evaluación de la misma. Pueden consultarse en el Centro de Documentación de la Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid.

- **Proyecto Arienne. Programa de Coeducación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de La Laguna (Las Palmas de Gran Canaria). Unión Europea (1995-1998).**

Antecedentes: Orientado a desvelar los mecanismos que operan en la construcción de la masculinidad en los adolescentes, el proyecto, de carácter transnacional, contó con la cofinanciación de la Comisión Europea, desarrollándose en siete países entre los años 1995-1998: Alemania, Dinamarca, Grecia, gran Bretaña, Francia, Italia, España y Portugal. En el territorio español se llevó a cabo en Cataluña (por el ICE de la UAB) y en la Comunidad Canaria (por la Universidad de La Laguna).

Objetivos: Elaborar estrategias pedagógicas que amplíen horizontes de la identidad masculina de los adolescentes de modo coeducativo.

Metodología: A partir de estudios etnocéntricos de cada país participante, se han elaborado estrategias metodológicas de Investigación-Participación relacionadas con el trato de los chicos y la construcción de la identidad adolescente masculina.

Sostenibilidad de la Intervención: La experiencia ha colaborado en la intervención de otros proyectos coeducativos llevados a cabo con posterioridad en territorio nacional, específicamente con respecto a los análisis del comportamiento del alumnado masculino.

- **Proyecto Isatxo. Programa de Coeducación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de la Mujer y Ministerio de Educación y Ciencia (1994/ 1999).**

Antecedentes: Basado en la intervención coeducativa que el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) desarrolló entre los años 1992 y 1994 en cuatro centros escolares de la provincia de Barcelona a modo de proyecto piloto, se extendió entre los años 1994 y 1999 a 20 centros escolares de las provincias de Ciudad Real, León, Madrid y Valladolid. Esta experiencia de extensión ha contado con el apoyo económico del Instituto de la Mujer y del Ministerio de Educación y Ciencia.

Objetivos: Incidir en los condicionantes de cambio cultural a través del profesorado como agente claves para la transformación educativa.

Metodología: La metodología de cambio desarrollada por el ICE de la UAB parte de la consideración de todos los elementos señalados a lo largo de este capítulo: enfoques culturales en la transmisión de valores y la necesidad de incidir en la práctica totalidad de los condicionantes de cambio cultural. La metodología está pensada para ser aplicada a nivel de centro (Primaria o Secundaria) y se lleva a cabo a partir de la colaboración entre un grupo de trabajo con representantes de todo el centro, la totalidad del claustro y el agente externo. La metodología se divide en dos fases:

- > Fase de sensibilización, dirigida a detectar prácticas sexistas a partir de la observación, recogida de datos y análisis de los mismos por el propio profesorado, analizándose: el lenguaje del centro; los libros de texto y materiales didácticos; la distribución y uso del patio; el uso del material escolar; las manifestaciones de violencia y afectividad en el centro; la interiorización de estereotipos de género; y la interacción en el aula.
- > Fase de Investigación-Acción: Consistente en una investigación dirigida al cambio a partir de un conocimiento profundo de las prácticas sexistas y de la construcción de un discurso basado en la diferencia de géneros.

Sostenibilidad de las Intervenciones: El proyecto *Isatxo* ha inspirado la mayor parte de las metodologías de intervención coeducativas en España. El alcance de su metodología a través de la amplia incidencia sobre cada una de las dimensiones educativas y a través de incorporación de la familia como agente transmisor de valores y actitudes en áreas consideradas como transversales (reconocimiento del ámbito doméstico), así como la posibilidad de evaluar las experiencias desarrolladas ha permitido generar un conocimiento empírico en la materia que ha ido, paulatinamente, incorporando nuevas perspectivas psicopedagógicas (por ejemplo, las percepciones del alumnado sobre el modo en que recibe los mensajes educativos). La concreción de todo ello se ha traducido en el diseño de una profusa elaboración de materiales didácticos (fichas de observación sistemática, materiales educativos para el fomento de la afectividad y formas de convivencia, etc.) a través de los Cuadernos para la Coeducación del ICE, publicados desde 1994 a 1998.

D. ¿Cómo medir el sexismo escolar?: Los indicadores

De las investigaciones que se acogen a la línea de estudio de indicadores, encontramos la planteada en el año 1994 por el propio Instituto de la Mujer en su *Propuesta de un Sistema de Indicadores Sociales de Igualdad entre Géneros*²¹. Allí se hacía ya realidad en cierta medida, la

²¹ Álvaro, Mariano (Coord.): Propuesta de un Sistema de Indicadores Sociales de Igualdad entre Géneros. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales, 1994.

necesidad de evaluar la consecución de objetivos generales y específicos relacionados en los diferentes Planes de Igualdad Nacionales y Regionales con capacidad de trascender temporalmente y de extrapolar experiencias coeducativas en las diferentes realidades autonómicas.

El interés y validez de la propuesta planteada reside especialmente en ofrecer un Sistema de Indicadores conformado tanto por variables objetivas de Rendimiento Académico (Acceso, Título, Repetidores, Abandonos y Notas), como por variables subjetivas encaminadas a medir, por ejemplo:

- a. Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje y la educación, en relación con el tiempo dedicado a aprender y el deseo de seguir educándose, como por ejemplo:
 - › *Desearía tener más tiempo para aprender bien las cosas.*
 - › *Si la enseñanza fuera más amena, creo que me gustaría más estudiar.*
- b. Expectativas del alumnado hacia los roles masculinos y femeninos, como por ejemplo:
 - › *Las mujeres están capacitadas para estudiar cualquier cosa que se propongan.*
 - › *Creo que las mujeres hoy en día quieren ser iguales que los hombres, lo que es una tontería porque iguales no pueden ser nunca.*
- c. Actitudes del alumnado hacia la educación superior y el mundo del trabajo, como por ejemplo:
 - › *Tal como está la situación, cuantos más niveles de educación alcances, más posibilidades tendrás de encontrar trabajo.*
 - › *Me gustaría seguir estudiando hasta obtener un título superior.*
- d. Percepción del alumnado de la discriminación escolar (organización, sistema de evaluación y material escolar), como por ejemplo:
 - › *Algunos profesores hacen más caso a los chicos que a las chicas.*
 - › *En el colegio me he dado cuenta de que los profesores nos tratan a las mujeres de forma diferente.*
- e. Percepción del profesorado respecto a las diferencias intergénero, como por ejemplo:
 - › *Por mucho que intentes cambiar la situación, ya sabes que los chicos estudiarán más tiempo que las chicas.*
 - › *La educación ayuda en casi todos los casos a mejorar las diferencias entre chicos y chicas.*

Desde esta perspectiva, y dada la trascendencia de abordar el diseño de un Sistema de Indicadores que resuelva las necesidades detectadas en el actual estado de situación de la educación para la igualdad, donde tanto variables objetivas como variables cualitativas midan no sólo la incorporación del género en nuestro modelo educativo tradicional, sino también la transición hacia un modelo educativo coeducativo, avanzaremos una propuesta complementaria de nuestro Sistema de Indicadores cuyo desarrollo será objeto de las conclusiones del capítulo IV, una vez se haya realizado el trabajo de campo de la presente investigación.

| 2 | PERSPECTIVA INSTITUCIONAL Y TERRITORIAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD

2.1. MODELOS DE GESTIÓN

En este epígrafe vamos a introducir una óptica diferente en el análisis de la situación actual de la Educación para la Igualdad en España, como es la perspectiva institucional y territorial. Ello nos va a permitir hacer un repaso de las políticas y de los esfuerzos en nuestro país para superar las barreras detectadas a lo largo de las investigaciones realizadas en los últimos años.

Para ello, el presente epígrafe contempla, en primer lugar, el marco teórico y de referencia respecto a las características básicas del actual modelo de gestión de la política educativa en general y de la política educativa para la igualdad en particular, desde el triple punto de vista cronológico, territorial e institucional.

En segundo lugar, se realizará una visión comparativa tanto de los instrumentos normativos desarrollados en materia de educación para la igualdad (Planes de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres) como de otro tipo de actuaciones de carácter extranormativo (investigaciones, proyectos pilotos, etc.) desde la óptica de la multiplicidad de actores intervinientes en la materia (Instituto de la Mujer, Institutos Regionales, comunidad educativa, centros de investigación educativa, etc.) a fin de facilitar el conocimiento de los cambios habidos y el seguimiento de los resultados encontrados al respecto y tener referencias para la elaboración de un sistema de indicadores que permita a cada Comunidad Autónoma con competencia en materia educativa la validación de los objetivos generales recogidos en los respectivos planes regionales.

Por último, con la finalidad de presentar en el epígrafe 2.2. la perspectiva territorial del tema, se han diseñado una serie de fichas descriptivas que ordenan las diferentes Comunidades Autónomas, los planes regionales y memorias de actuación o evaluación de los mismos, así como las iniciativas más activas en materia de Educación para la Igualdad a partir de intervenciones de otras instituciones en el ámbito de cada una de las Comunidades Autónomas analizadas.

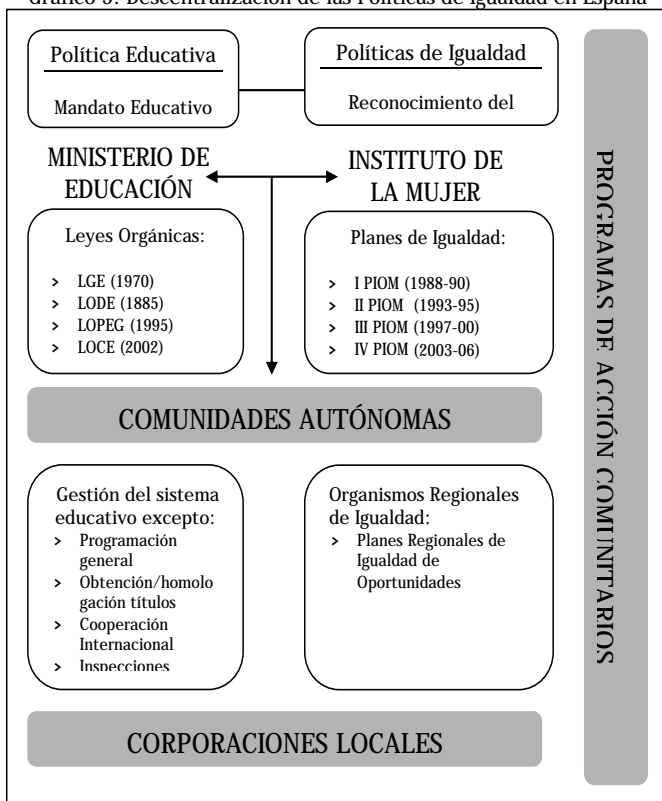
Con ello se pretende realizar una “fotografía” actualizada de la materia a fin de favorecer la transparencia, la información y el intercambio de experiencias entre el Instituto de la Mujer y los diversos Organismos Regionales para la Igualdad o entre los propios Organismos Regionales para establecer unos indicadores de contexto válidos y perdurables en el tiempo.

A. Modelo mixto de gestión descentralizada: dimensiones del modelo

El disfrute de un modelo mixto de gestión descentralizada de las políticas educativas gravita alrededor del reconocimiento de las competencias de las Comunidades Autónomas tanto en el ámbito de la educación como en el ámbito de la igualdad de oportunidades por razón de género. Ello implica que las políticas mencionadas se despliegan alrededor de una compleja red de contenidos (directivas comunitarias, planes de igualdad...), actores (Ministerio de Educación, Instituto de la Mujer, Organismos Regionales para la Igualdad...) y niveles de gobierno (Unión Europea, Administración Central, Administración Autonómica y Administración Local).

El siguiente gráfico ofrece una visión general del proceso de descentralización regulada en el que se sitúan los diferentes ámbitos de análisis que este apartado va abordar y nos permitirá avanzar en el estudio de las dimensiones cronológica, institucional y territorial de la política educativa en general y de las políticas de igualdad implementada en el ámbito de la Educación en particular:

Gráfico 5: Descentralización de las Políticas de Igualdad en España



B. La dimensión cronológica de un proceso de transformación: el modelo de gestión de la política educativa en España

El análisis de la política educativa en España a cargo del Ministerio competente en la materia²² nos obliga a partir de la identificación de las diversas etapas consideradas como sustanciales a los diversos estilos de la política educativa implementada en nuestro país. Para ello, nos servimos del concepto de “*mandato del sistema educativo*”²³ entendiéndolo como el *desideratum* o expresión de aquello que es deseable y legítimo que cumpla la política educativa en un momento histórico determinado. La constitución del mandato nace como resultado de una serie de condicionantes estructurales que en materia de género tienen un claro traslado; aquí presentamos algunos de estos condicionantes:

- › La herencia histórica del propio sistema educativo (nulo acceso de las mujeres en la educación).
- › La función económica y social de la educación (como garante de entrada de las mujeres al mercado laboral o, en términos generales, como garante de la entrada de las mujeres en el ámbito productivo).
- › El nivel y el tipo de desigualdades educativas (discriminaciones curriculares ocultas).
- › El nivel de modernización de las instituciones estatales en materia de educación (derogación de la prohibición del sistema mixto de enseñanza).

Sin embargo, en la configuración de este mandato educativo -consagrado en el propio texto constitucional de 1978 al establecerse el derecho universal de la Educación- han venido interviniendo una multiplicidad de actores institucionales (administraciones públicas en todos sus niveles, partidos políticos, asociaciones de padres/madres del alumnado, etc.) que han alimentado progresivamente una continua interacción entre las diferentes demandas colectivas y han dibujado, en ocasiones, escenarios contradictorios en materia de educación para la igualdad.

A tales efectos, la tabla siguiente resume una posible cronología de la política educativa emprendida en España sobre tres variables (Mandato, Normativa y Agentes activos que intervienen de forma representativa), teniendo en cuenta la democratización del derecho a la

²² Señalar al respecto que el Ministerio competente en materia educativa ha recibido diversos nombres y ámbitos competenciales a lo largo de las diversas legislaturas de la etapa democrática: Ministerio de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y actualmente de nuevo Ministerio de Educación y Ciencia.

²³ Bonal, Xabier (1995): “*Curriculum Changes as a Form of Educational Policy Legitimation: the case of Spain*”, *International Studies in Sociology of Education*, vol. 5.

Educación y la progresiva entrada de las políticas de género como políticas emergentes y transversales con respecto al resto de políticas sociales:

Cuadro 6: Las etapas de la política educativa en España (1978-2002)

	MANDATO	NORMATIVA	AGENTES
1970-77	<ul style="list-style-type: none"> > Sistema meritocrático y androcéntrico > Escuela de Roles Separados 	<ul style="list-style-type: none"> > Ley General de Educación (LGE) 	<ul style="list-style-type: none"> > Sector privado religioso > Escuela laica fragmentada
1978-82	<ul style="list-style-type: none"> > Democratización del acceso a la educación (educación pública, gratuita, construcciones escolares y participación) > Escuela Mixta 		<ul style="list-style-type: none"> > Institucionalización de las demandas: <ul style="list-style-type: none"> > Sector privado religioso > Asociaciones vecinales
1982-85	<ul style="list-style-type: none"> > Mejora de la educación pública en extensión y organización > Modernización sistema educativo de acuerdo con los estándares europeos 	<ul style="list-style-type: none"> > Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) 	<ul style="list-style-type: none"> > Sector privado religiosos y sector de escuelas elitistas > Partidos políticos nacionalistas y otros sectores en pro de transferencias autonómicas
1985-95	<ul style="list-style-type: none"> > Cambio curricular > Calidad de la enseñanza > Introducción coeducación 	<ul style="list-style-type: none"> > Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) 	<ul style="list-style-type: none"> > Protestas estudiantiles y sindicales > Implicación discreta de movimientos sociales
1995-02	<ul style="list-style-type: none"> > Calidad del sistema educativo basado en: <ul style="list-style-type: none"> > La equidad > Igualdad de derechos entre sexos 	<ul style="list-style-type: none"> > Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) > Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 	<ul style="list-style-type: none"> > Sector laico > Organizaciones no institucionales (centros de investigación, asociaciones, etc.)

(Elaboración propia a partir de Gomà, Ricard y Subirats, Joan²⁴)

La periodicidad establecida señala puntos de inflexión importantes en los estilos de política educativa en general, vinculados a la profusión de normas correspondientes a cada una de las etapas identificadas. Con todo, la Constitución de 1978 y los pactos políticos generados (LGE, LODE, LOGSE, LOPEG y LOCE) establecen el marco básico tanto de la orientación como de los límites de la actuación pública en la educación basada fundamentalmente en:

²⁴ Gomà, Ricard y Subirats, Joan: Políticas Públicas en España. Contenidos, roles de actores y niveles de gobierno. Ariel. Madrid, 1999.

- › La democratización de la educación, definida como el reconocimiento del derecho a la educación, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, una enseñanza fundamentada en los principios democráticos y el reconocimiento de los poderes públicos como responsables de la educación.
- › El desarrollo de la personalidad en el respeto de los principios democráticos y de los derechos y libertades fundamentales.
- › La inspección y homologación del sistema educativo por los poderes públicos para garantizar el cumplimiento de las leyes, especialmente a partir del control administrativo del nivel central del Estado.
- › La transferencia de la política educativa a las Comunidades Autónomas, extremo que veremos con más detalle en el epígrafe siguiente.

Cabe señalar, sin embargo, que este pacto constitucional consensuado nos da la medida de las carencias fundamentales del sistema educativo español en general y coeducativo en especial, así como de su necesaria transformación en una sociedad igualitaria. El consenso constitucional es lo suficientemente ambiguo para permitir la aparición de divergencias de interpretación que no ponen en duda el principio de igualdad de oportunidades en materia de género, aunque identifica un modesto cumplimiento material (que no cuantitativo) de objetivos formales²⁵ basados fundamentalmente en:

- › La consecución del acceso de todas las mujeres a mejores niveles de información, formación y cultura, escolarizando las niñas en las mismas condiciones que los niños, integrándose esta escolarización en todos los niveles (tanto obligatorios como post-obligatorios).
- › La diversificación de las opciones escolares y profesionales, como uno de los mecanismos correctores de las discriminaciones ocultas en materia de educación y trámite superior de la igualdad formal.

Con todo, parece identificarse una pérdida paulatina de fuerza de los discursos basados en la igualdad de oportunidades preconizada específicamente en la LOGSE²⁶ a favor de un discurso que pone especial énfasis en la excelencia y la calidad de las instituciones educativas con el objetivo de no perder terreno en el proceso de convergencia europea, extremo que ha sido contrastado durante el trabajo de campo llevado a cabo.

²⁵ Estos objetivos se corresponden especialmente con los enunciados regulados en el I PIOM y evolucionan en el II PIOM.

²⁶ Tal como hemos señalado en el epígrafe anterior, uno de los méritos fundamentales de la LOGSE ha sido el convertir la educación en un instrumento para avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad.

C. La dimensión territorial: desplazamiento competencial hacia las Comunidades Autónomas y las Entidades Locales

Por antonomasia, el marco institucional de la Educación para la Igualdad queda vinculado igualmente a este modelo mixto de gestión de la política educativa. Y desde la dimensión competencial, el modelo mixto combina tanto mecanismos de cooperación territorial como mecanismos de coordinación transversal, tal como se ha contemplado en el Gráfico 5.

Este establecimiento de una dinámica transversal entre la dimensión territorial y la dimensión institucional implica que las actuaciones en materia de educación en general, y de educación para la igualdad en particular, están sujetas a interacciones desencadenadas en un marco sujeto a diversos entramados institucionales marcados por su relación con los distintos niveles territoriales (un nivel europeo, un nivel central, un nivel autonómico y un nivel municipal) y por su relación con los distintos actores institucionales. Ello comporta que estos actores no sólo actúen en cada uno de los diferentes niveles territoriales, sino también de manera transversal u horizontal a todos ellos²⁷. Parece interesante reflexionar, pues, sobre quién legisla sobre qué y qué grado de incidencia y permeabilidad tiene una estrategia para la igualdad entre mujeres y hombres elaborada sobre cada nivel territorial.

En primer lugar, cabe destacar un desarrollo legislativo desigual en función de los roles públicos asignados en diversos niveles institucionales; así, y como consideración general, puede establecerse que a la Unión Europea le corresponde el diseño de regímenes reguladores transnacionales de carácter estratégico, mientras que las tareas de desarrollo y producción se articulan en los gobiernos centrales y territoriales en función de cada modelo de Estado. A tales efectos, se han venido elaborando los Programas de Acción Comunitarios desde el año 1982 hasta la actualidad, como planes estratégicos e inspiradores de las Políticas de Igualdad hacia los Estados Miembros²⁸.

²⁷ Estas consideraciones nos invitan a reflexionar sobre lo que sería la idea de partida básica introducida por la dicotomía "europeización *versus* territorialización" y que, en cierta manera, recoge lo planteado hasta el momento. En efecto, en España, la distribución sectorial de las políticas públicas en general y de las políticas de educación en particular con hegemonía de la Administración Central se transforma en beneficio de un complejo entramado institucional a múltiples niveles, con influencias permanentes de dichos niveles en su sector de actuación, y con nuevos balances territoriales a favor, a menudo, de niveles supra e infraestatales. Analizar en el caso español la complejidad territorial en el diseño de la política educativa y la política para la igualdad implica referirse a dos dinámicas simultáneas, la europeización y la territorialización, entendidas, respectivamente, como desplazamientos de procesos de gobierno hacia la Unión Europea y hacia las Comunidades Autónomas y los gobiernos locales, situándose la territorialización en niveles más altos de avance legislativo.

²⁸ Las líneas estratégicas de tales Programas de Acción han ido marcando e inspirado paulatinamente los avances a seguir por las autoridades públicas, desde el refuerzo de los derechos individuales de las mujeres y la práctica del principio de igualdad ante la ley (Primer Plan de Acción Comunitario 1982-1985), la promoción del empleo femenino en condiciones de igualdad -especialmente con respecto a la utilización de las TIC- (Segundo Programa de Acción 1986-1990), la promoción de la inserción profesional de las mujeres y el desarrollo de un marco legal respecto a la igualdad de oportunidades (Tercer Programa de Acción 1991-1995), y, finalmente, el Cuarto Programa de Acción Comunitario (1996-2000) inspirado en las conclusiones de la IV Conferencia de Pekín y el Libro Blanco sobre Política Social Europea y

En segundo lugar, en cuanto a la incidencia de la Unión Europea respecto al contexto legal de la política educativa y la política para la igualdad de oportunidades en España a lo largo de los últimos trece años (entrada en vigor del Primer Plan de Igualdad de Oportunidades), señalar la peculiaridad y la especificidad de su integración, en la medida que nos encontramos con todas aquellas iniciativas legislativas y marcos sometidos a algún que otro tipo de incidencia comunitaria:

- i. Existencia de directivas y recomendaciones comunitarias con escasa o nula dimensión legislativa en el ámbito de la igualdad de género;
- ii. Existencia de regulaciones europeas de carácter no vinculante (Programas de Acción Comunitario);
- iii. Desarrollo de fuertes medidas adaptativas en el ámbito estatal como respuesta a cambios de alcance europeo (referidas mayoritariamente al ámbito productivo y escasamente al reproductivo, con excepción de la normativa en materia de conciliación de la vida profesional y laboral). Desde este punto de vista, la incidencia de las políticas para la coeducación no es muy relevante, sino que lo que suele contemplarse son programas o proyectos puntuales implementados desde la óptica nacional, regional y especialmente municipal.

Finalmente, en cuanto a la distribución de escenarios institucionales internos, podemos constatar también una triple tipología de “autoría” legislativa. Así, y en primer lugar, nos encontramos con un acervo legislativo estatal referente a la política de igualdad de oportunidades en general (inspirados en los propios Planes de Igualdad nacionales). En segundo lugar, aparece un paquete de políticas de descentralización asimétrica, es decir, a medida en que se han desplazado en el vector territorial lo han hecho hacia el ámbito autonómico, aunque no de forma generalizada en todo el Estado (Planes de Igualdad regionales); y, finalmente, observamos el desarrollo legislativo de la política de igualdad de género donde se produce la máxima confluencia multinivel interna, con fragmentación de roles a tres niveles (administración central, autonómica y local). Así se muestra en el siguiente cuadro:

el Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo, cuyos objetivos señalan la integración de la perspectiva del género en el diseño de políticas y dialogo social (*mainstreaming*), favorecer los cambios de la cultura empresarial y organizativa, eliminar la segregación ocupacional y la discriminación laboral.

Cuadro 7: Territorialización / Europeización de las políticas de igualdad

Política Pública	Nivel de Integración	Instrumento integración	Modelo multinivel interno
Educación	> Bajo		> Descentralizado asimétrico
Igualdad de Género	> Medio	> Programas de Acción y Directivas	> Fragmentado

(Elaboración propia a partir de Gomà, Ricard y Subirats, Joan²⁹)

Globalmente consideradas, la característica de la complejidad territorial y de la complejidad institucional como elementos claves del desarrollo legislativo de las políticas de educación para la igualdad en España se cumplen tímidamente y, si bien los gobiernos locales se sitúan por detrás de los niveles de la Unión Europea, del gobierno central y de las Comunidades Autónomas, ello no debe llevarnos a considerar que no despliegan roles estratégicos en determinados ámbitos de actuación coeducativa (véase, por ejemplo, los Planes Municipales de la ciudad de Madrid o la Ley de Igualdad de Oportunidades de la ciudad de Valencia), incorporándose plenamente en un escenario de gobierno y legislativo de carácter multinivel.

Cuadro 8: Grado de implicación en la elaboración y regulación de políticas públicas

POLÍTICAS	UNIÓN EUROPEA	ESTADO	CCAA	GOBIERNOS LOCALES
Educación	> Baja	> Media	> Alta	> Baja
Igualdad de Género	> Media	> Media	> Alta	> Media

(Elaboración propia a partir de Gomà, Ricard y Subirats, Joan³⁰)

A la vista de tales consideraciones, este modelo mixto de gestión resultante podemos calificarlo como un modelo de descentralización regulada, en la medida que mantiene un tronco de poderes fundamentales en el nivel central a cargo del MEC con el objetivo de asegurar la homogeneidad y equidad del sistema educativo, flexibiliza algunos ámbitos de decisión política en manos de las Comunidades Autónomas y descentraliza totalmente la Administración del sistema³¹.

²⁹ Gomà, Ricard y Subirats, Joan: *op. cit.*

³⁰ Gomà, Ricard y Subirats, Joan: *ibid.*

³¹ Desde el año 1980, el MEC ha venido descentralizando sus competencias en función de la previsión normativa recogida en la CE en su artículo 149. Este proceso de transferencias se ha cerrado en la totalidad de las CCAA en el año 1999 (con plena efectividad en el año 2000), con excepción de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

D. La dimensión institucional: los Planes de Igualdad de Oportunidades (PIOM)

Institucionalmente, la generalidad de las políticas de igualdad de oportunidades en España han sido configuradas siguiendo el esquema tradicional del modelo mixto de gestión al que ya nos hemos referido, combinando mecanismos de coordinación horizontal y mecanismos de cooperación territorial. La titularidad e instrumentalización de tales políticas ha corrido invariablemente desde el año 1983 a cargo del Instituto de la Mujer, como entidad responsable de su definición, planificación y coordinación durante determinados períodos temporales. La dimensión sustantiva de esta labor de coordinación se ha reflejado en una profusa elaboración de Planes:

- > I Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-1990)
- > II Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1993-1995)
- > III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (1997-2000)
- > IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2003-2006).

Una lectura de los respectivos PIOM en materia de Educación para la Igualdad constata la necesidad de reforzar acciones paralelas a los Programas Europeos con la finalidad de compensar los efectos discriminatorios hacia las mujeres, tanto en la esfera reconocida en un nivel productivo (mercado de trabajo fundamentalmente), como respecto de las actitudes sociales dominantes. A tales efectos, ya desde el I PIOM se pone en manifiesto la importancia de incidir en la política educativa y en el sistema educativo como espacio socializador y transmisor de los valores y estereotipos sociales:

PLANES	CONTENIDO Y OBJETIVOS
I PIOM (1988-90) (II Programa de Acción Comunitario) <u>Objetivo 2</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de una igualdad formal (discriminación por razón de sexo) 2. Centraliza sus esfuerzos en la esfera productiva (mercado de trabajo y empleo) 3. Reconocimiento de una igualdad formal poco operativa que en el ámbito de la Educación se materializa en: <ul style="list-style-type: none"> > La consecución del acceso de todas las mujeres a mejores niveles de información, formación y cultura. > La diversificación de opciones escolares y profesionales. > El combate de los estereotipos sexistas en el material didáctico y los currícula. > Fomento del cambio de actitudes del profesorado a través de la formación inicial y permanente.

<p>II PIOM (1993-95) (III Programa de Acción Comunitario) <u>Objetivo 2</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Políticas de reconstrucción del género basadas en la consecución de resultados. Sin embargo, el discurso se sigue apoyando en las discriminaciones por razón de sexo. 2. Intentos de superación del espacio público y espacio privado. 3. Implementación de políticas de discriminación positiva que en materia de Educación se basan en la importancia de modificar los comportamientos y estructuras sociales: <ul style="list-style-type: none"> > Eliminación de discriminaciones curriculares ocultas. > Estimulo de elaboración de materiales didácticos no sexistas. > Sensibilización del profesorado para lograr una interacción con el alumnado de carácter no sexista. > Apoyo a los centros educativos en materia de inspección, orientación y evaluación de transmisión de valores no sexistas. > Promoción de estudios de investigación relacionados con la igualdad de oportunidades entre sexos. > Formación permanente para las mujeres adultas. > Promoción de la participación de mujeres y niñas en la actividad deportiva. > Desarrollar acciones positivas que fomenten la participación equitativa de mujeres en la educación. > Coordinación institucional con los diversos ministerios y organizaciones no gubernamentales.
<p>II PIOM (1997-00) (IV Programa de Acción Comunitario) <u>Área 1</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de desigualdades no sólo jurídicas sino también de hecho o formales. 2. Insuficiencia de las acciones positivas, identificando la necesidad de reconocer la esfera reproductiva frente la esfera productiva. 3. En materia de Educación, encontramos: <ul style="list-style-type: none"> > La promoción de la investigación relacionada con los estudios de mujeres y del género. > La promoción de la participación femenina en el ejercicio físico y la actividad deportiva.
<p>IV PIOM (2003-06)</p>	<p>Introducción del <i>mainstreaming</i> como estrategia de las políticas de género y como resultado de las conclusiones a nivel internacional. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de género se introduce en cada una de las actividades políticas y niveles, evaluando sus posibles efectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> > En el ámbito educativo cobra su razón de ser respecto a la transmisión de valores y actitudes igualitarias, incidiendo en aquellos instrumentos de que se sirve el tradicional sistema educativo.

(IV Programa de Acción Comunitario) <u>Área 4</u>	> Se relacionan objetivos específicos con relación a: <ul style="list-style-type: none"> > La inclusión en los currículos de las enseñanzas escolares, objetivos para educar al alumnado en la tolerancia, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la no discriminación. > Realización de trabajos de investigación relacionados con estereotipos sexistas vigentes, en el marco de la financiación de proyectos de investigación I+D+I, a través del Plan Nacional de Investigación. > Estudios y análisis de materiales didácticos y materiales de socialización, en el marco del diseño de instrumentos para educar en igualdad entre mujeres y hombres. > Promoción de titulaciones universitarias sobre igualdad de género. > Apoyar iniciativas que promuevan la práctica deportiva de las mujeres. > Elaboración y edición de guías para madres, padres y profesorado, sobre educación afectivo sexual.
--	---

La necesidad de una coordinación horizontal ha permitido la creación de mecanismos consensuados con los diferentes departamentos ministeriales de todas las áreas que implicaban específicamente a las mujeres (empleo, educación, salud, cooperación internacional...). Con ello se ha pretendido incluir los objetivos específicos de las políticas de igualdad en los objetivos de la política general gubernamental y evitar la proliferación de políticas sectoriales.

El resultado ha sido la elaboración de una política integral de coordinación horizontal con los Ministerios implicados mediante la firma de convenios bilaterales, multilaterales o acuerdos de colaboración, no exclusivamente a nivel ejecutivo, sino también a nivel legislativo. En el ámbito de la materia que nos ocupa, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social firmaron en el año 1990 el Acuerdo Marco de Colaboración en el que se contemplan acciones conjuntas en los diferentes Planes de Igualdad en materia de Educación. Paralelamente, el hecho de que el Instituto de la Mujer desarrolle en sus programas una estrategia horizontal ha contribuido a que, desde los organismos de la administración con recursos y competencias en las distintas materias, se integre y dé tratamiento a la problemática de las mujeres desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades (introducción del *mainstreaming*). Por esta razón, ha centrado su trabajo en el impulso y apoyo de ópticas específicas dentro de las políticas generales y no en la mera gestión de programas cuyo impacto sería limitado.

En el ámbito específico de la educación, es importante resaltar esta colaboración interministerial por dos razones. Por un lado, porque es un indicador de la trascendencia social del tema, al devenir la escuela tanto en espacio generador de desigualdades sociales como por ser el lugar donde los cambios pueden y deberían realizarse. Por otro lado, muchas de las intervenciones implementadas a escala nacional en materia de coeducación responden a iniciativas surgidas en dicha colaboración, abarcando competencias que van más allá de las propiamente educativas.

Aunque la elaboración de los Planes de Igualdad sólo ha implicado a la Administración central del Estado, ésta ha cooperado con los organismos responsables de la igualdad de oportunidades para las mujeres de las Comunidades Autónomas y la Administración local. De esta *cooperación territorial* se reproduce, nuevamente, un modelo de gestión descentralizada basado en el desplazamiento territorial hacia los diferentes niveles de la Administración del Estado: del nivel central hacia el nivel autonómico y el nivel local. De esta manera, se han constituido los respectivos Organismos Regionales de Igualdad de Oportunidades dirigidos a impulsar medidas específicas (incluso políticas) dirigidas a mejorar la igualdad de oportunidades de “sus” mujeres a través de sus propios planes regionales. Así, el Instituto de la Mujer ha suscrito convenios marco de cooperación con los citados organismos de igualdad con la finalidad de intercambiar información y desarrollar programas conjuntos de actuaciones cuyos contenidos se han fijado en los PIOM nacionales y se han institucionalizado a través de grupos de trabajo específicos, especialmente en materia de Empleo y Formación, Conciliación de la Vida Familiar y Laboral, Exclusión Social, Salud y Educación entre otros. Con todo, actualmente se cuenta con 50 planes de igualdad regionales implementados desde el año 1989 hasta la actualidad.

Paralelamente, la ley Reguladora de las Bases de Régimen Local, de 7/1985, de 2 de abril, establece la posibilidad de que los municipios u organizaciones territoriales supralocales puedan realizar actividades complementarias con otras administraciones públicas y, en particular, a las actividades referidas a la promoción de la mujer. El espíritu de esta norma encierra la idoneidad de la Administración local para el desarrollo de actuaciones en materia de formación y educación a partir de su cercanía con la ciudadanía y, de hecho se observa una incidencia cada vez mayor de este desplazamiento territorial hacia las municipalidades.

La siguiente tabla resume los canales de colaboración institucional en materia de igualdad de oportunidades:

Cuadro 9: Canales de colaboración institucional

Mecanismos de coordinación horizontal		Mecanismos de cooperación territorial	
A nivel ejecutivo	A nivel legislativo	CCAA	Corporaciones locales
> Política integral interministerial	> Comisión mixta Congreso/Senado de los derechos de la mujer	> Organismos autónomos de la igualdad	> Programas locales de actuación

(Elaboración propia a partir de Gomà, Ricard y Subirats, Joan³²)

El mapa de las actuaciones en materia de educación para la igualdad desde la perspectiva autonómica no estaría completo sin una breve referencia al papel activo de otras instituciones promotoras de experiencias en la materia. A tales efectos, encontramos el rol activo de asociaciones específicas (normalmente en el marco de consejos escolares, tales como las AMPAS -o Asociaciones de Madres y Padres de alumnos-) que suelen responder a problemas específicos, actuando en función de intereses en materia de coeducación, implementado intervenciones reivindicativas de carácter muy puntual (utilización de lenguaje no sexista en la escuela, revisión del material didáctico desde la perspectiva de género, etc.) y que, en cierta manera, actúan levemente como grupos de presión sin partidismo político.

Papel más relevante lo asumen los diversos departamentos universitarios que han ido incorporando paulatinamente estudios de género, especializándose, algunos de ellos en el ámbito de la Educación para la Igualdad³³.

A la vista de este marco territorial, competencial y, por ende institucional, ofrecemos a continuación un recorrido por las Comunidades Autónomas a fin de facilitar el contexto actual del estado de la Educación para la Igualdad en España³⁴.

Para facilitar este recorrido se han confeccionado unas fichas informativas que estructuran la información de la siguiente manera³⁵:

³² Gomà, Ricard y Subirats, Joan: *op. cit.*

³³ Desde esta perspectiva es de destacar el Convenio Marco de colaboración entre el MEC, el Ministerio de Asuntos Sociales para 1995 y la Universidad Autónoma de Barcelona para desarrollar 20 proyectos de coeducación en territorio de gestión directa del MEC relativos a la formación y sensibilización del profesorado y utilización de materiales coeducativos.

³⁴ Señalar al respecto que las Ciudades de Ceuta y Melilla no tienen competencias transferidas en materia de Educación; sin embargo, la Ciudad de Ceuta mantiene una colaboración permanente con el Instituto de la Mujer a través de Convenios específicos con el Centro Asesor de la Mujer (Consejería de Sanidad y Bienestar Social). En los citados convenios contempla la relación programática de intervenciones en materia de Educación para la Igualdad especialmente focalizadas en campañas de sensibilización en centros escolares. Asimismo, se han identificado varias actuaciones en materia de la igualdad en el ámbito familiar y doméstico en colaboración con la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta y la Universidad de Granada.

³⁵ La lectura de las fichas descriptivas debe realizarse en función de la información disponible en el momento de la elaboración del actual Informe. Para ello se ha realizado una extensa búsqueda a través de fuentes de información primarias y secundarias que ofrecen actuaciones medibles, visibles y representativas en materia coeducativa.

Modelo de Ficha por CCAA

01. Organismo Regional de Igualdad

Se indica el organismo de igualdad existente en la comunidad autónoma y a la o las instituciones relacionadas que sean activas en materia de coeducación

02. Organismos de Educación

Se indica la Administración educativa competente (Consejería/Dirección General)

03. R.D. de traspaso de competencias

Se indica la normativa y el año en el que la CCAA obtuvo el traspaso de competencias educativas

04. Iniciativas autonómicas institucionales

Se indica la existencia de normativa y otras regulaciones relacionadas con coeducación

05. Plan de Igualdad vigente

Se indica el último Plan de Igualdad vigente en el ámbito autonómico y su año (y en su caso normativa asociada)

06. Objetivos del Plan relacionados con coeducación

Se relacionan los objetivos del Plan de igualdad vigente que hagan referencia a coeducación

07. Evaluaciones de Planes anteriores

Se hace mención a los principales aspectos evaluados en materia de coeducación y sus conclusiones, si las hubiere

08. Entidades destacadas en coeducación

Se relacionan aquellas entidades ubicadas en la región que han puesto en marcha estudios, experiencias piloto, actividades de sensibilización etc. relacionadas con coeducación

09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia

Se relacionan las iniciativas estrictamente en materia de coeducación más relevantes de la CCAA.

2.2. FICHAS DE RECURSOS AUTONÓMICOS

Andalucía

01. Organismo Regional de Igualdad
> Instituto Andaluz de la Mujer (IAM). Consejería de la Presidencia. Junta de Andalucía
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación y Ciencia
> Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa
> Dirección General de Evaluación Educativa y Formación al Profesorado
03. R.D. de traspaso de competencias
> 3936/1982, de 29 de diciembre; BOE 22.01.1983
04. Iniciativas autonómicas institucionales
> Plan General de Actuación de la Inspección Educativa (2000-02)
05. Plan de Igualdad vigente
> Plan de Acción del Gobierno Andaluz contra la violencia hacia las Mujeres (2001-2004)
06. Objetivos relacionados con educación
La Junta de Andalucía ha optado por centrar la intervención en materia de Género en el ámbito de la Violencia, de ahí que las actuaciones en materia de Sensibilización y Prevención vayan especialmente focalizadas a:
> Investigaciones que profundicen en las causas de violencia de género y sus consecuencias
> Campañas de información y concienciación
> Concienciación y prevención en el ámbito educativo para alertar de posibles causas y efectos de la violencia de género.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
> 1994: Evaluación I Plan (1990-1993)
> 1999: Evaluación II Plan (1994-1997)
Conclusiones Resultados
> Actualización y difusión del Libro Blanco de los Estudios de la Mujer en las Universidades Españolas.
> Creación del Centro de Documentación María Zambrano.
> Potenciación de becas y ayudas a la investigación: Estudios académicos sobre las mujeres y género (18 becas de investigación).
> Realización de 2 seminarios de Formación Inicial del Profesorado
> Inclusión como prioridad de los estudios de género en el II Plan Andaluz de Investigación.
> Supervisión de 390 proyectos editoriales sobre la observación del principio constitucional de la Igualdad de Sexos, rechazándose el 25% de ellos.
> Creación de un grupo de trabajo de docentes para analizar los contenidos discriminatorios en los libros de texto de ESO.
> Elaboración de diverso material didáctico (36.500 unidades): violencia de género, lenguaje, familia, etc.
> Puesta en marcha del Programa ELIGE de Orientación no Sexista, en colaboración con la Consejería de Educación y Ciencia, con un total de 98 participantes.
> Realización de una Campaña de Sensibilización y Formación en Orientación no Sexista, dirigida a AMPAS, con un total de 500 participantes.
> Edición de 3000 ejemplares de la Guía de Recursos en Educación Sexual para la totalidad de centros de Educación Primaria y Secundaria.
08. Entidades destacadas en coeducación
> Universidad de Granada: Asociación Española de Investigación Histórica de Mujeres (AEIHM) y Asociación Universitaria de Estudios de la Mujer (AUDEM).
> Universidad de Málaga: Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer.
> Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Córdoba
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campañas de sensibilización y divulgación
> Guía de Recursos dirigida a chicas: Cómo prevenir y defenderte de agresiones. IAM, 2003.
> Calidad en Igualdad. Plan para Fomentar los Derechos en Educación. Consejería de Educación y Ciencia.

Junta de Andalucía,

- > Valores y Género en un Proyecto de Centro. IAM, 1999.
- > Materiales Didácticos para la Violencia de Género. IAM, 1997.
- > Campaña de Sensibilización en Coeducación: Trabajos del Profesorado. Consejería de Educación, 1993.
- > Orientación Profesional Coeducativa. Consejería de Educación y Ciencia, 1993.
- > Enseña a ser Iguales. Guía del Profesorado. Consejería de Asuntos Sociales, 1991.

Congresos y Jornadas

- > La Coeducación, un compromiso social: Documento marco para Andalucía. Consejería de Asuntos Sociales, 1995.
- > Seminario de Coeducación del Movimiento Cooperativo de Escuela. Coeducación: Detección de Ideas Previas en Educación Infantil. IAM, 1995.
- > Encuentro Interdisciplinar de Estudios de la Mujer. Universidad de Granada, 1990.

Proyectos y Programas

- > Valores y Género en Proyectos de Centro: CP Los Satos (Lucena, Córdoba) y CAEP "Astaroth" (Rota, Cádiz), 1999.
- > Programa ELIGE. IAM y Consejería de Educación, desde 1996.
- > Programa de Educación Afectivo Sexual: Educación Sexual, Género y Constructivismo. IAM y Consejería de Educación, desde 1996.
- > Programa en Coeducación. Consejería de Educación y Ciencia, 1993.

Otros

- > Ayudas a diferentes modalidades de proyectos de coeducación del profesorado de centros docentes públicos de todos los niveles educativos, a excepción de los universitarios. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2004).
- > IES Mateo Alemán (Sevilla). Boletín La Lechuza de Minerva. Departamento de Filosofía: Publicación de artículos varios sobre temas de Género y Educación (2004).
- > Red Coeducación. CEP Granada, 2004.
- > Premios Nacionales a proyectos de Innovación Educativa que tengan por objeto conocer, difundir y desarrollar los principios y valores constitucionales en el ámbito de la educación infantil, primaria y secundaria. Premio Meridiana, de carácter anual desde el año 1998.
- > Concurso de Investigación Educativa: Premio Joaquín Guichot.

Aragón

01. Organismo Regional de Igualdad
> Instituto Aragonés de la Mujer. Departamento de la Presidencia y Relaciones Institucionales
02. Organismos de Educación
> Departamento de Educación, Cultura y Deporte
03. R.D. de traspaso de competencias
> 1982/1998, de 18 de septiembre; BOE 23.10.1998
04. Iniciativas autonómicas institucionales
> Pacto por la Educación, de 29 de junio de 2000
> Decreto de 18 de septiembre de 1998 por el que se define el modelo educativo en la Comunidad de Aragón.
05. Plan de Igualdad vigente
> III Plan de Acción Positiva para las Mujeres de Aragón (2001-2004)
06. Objetivos relacionados con educación
> Contemplar la Educación en la Igualdad en todas las etapas educativas y hacerlo extensivo a las familias como principales factores de socialización.
> Velar para que no existan rasgos sexistas en el material de apoyo utilizado en los centros educativos.
> Introducir la perspectiva de género en aquellos aspectos que inciden en la elección del futuro profesional del alumnado.
> Integrar la perspectiva de género en todos los ámbitos relacionados con la universidad.
> Incluir el principio de Igualdad de Oportunidades en el desarrollo de actividades dirigidas a la educación de personas adultas.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
08. Entidades destacadas en coeducación
> Asociación Aragonesa de Psicopedagogía
> Universidad de Zaragoza
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campañas de sensibilización y divulgación
> Trabajar en los valores desde la perspectiva de género: Unidad Didáctica de Educación Primaria. Instituto Aragonés de la Mujer, 2002.
> Guía Educativa sobre el Juego y el Juguete. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (2001/2002):
> ¿Qué es educar? Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (2001/2002):
> Educación no sexista. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (2001/2002):
> Escuela Mixta no es lo mismo que coeducación Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (2001/2002).
> Guía bibliográfica comentada: ¿Qué es Coeducar? Ayuntamiento de Zaragoza, 1999.
Proyectos y Programas
> Programa de proyectos representativos en innovación educativa. Departamento de Educación, Cultura y Deportes.
> Proyecto RELACIONA, en el marco del Convenio Específico de Colaboración del Instituto de la Mujer y la Comunidad Autónoma de Aragón (2003).
Otros
> Convocatorias anuales de subvenciones a entidades sin ánimo de lucro que potencien la realización de acciones coeducativas, según el articulado previsto en el III Plan de Acción Positiva de las Mujeres en Aragón. Instituto Aragonés de la Mujer.

Asturias

01. Organismo Regional de Igualdad
<ul style="list-style-type: none"> > Instituto Asturiano de la Mujer. Consejería de la Presidencia. Gobierno del Principado de Asturias > Observatorio para la Igualdad. Instituto Asturiano de la Mujer (2002).
02. Organismos de Educación
<ul style="list-style-type: none"> > Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. > Viceconsejería de Educación del Principado de Asturias.
03. R.D. de traspaso de competencias
<ul style="list-style-type: none"> > 2081/1999, de 30 de diciembre; BOE 04.02.2000
04. Iniciativas autonómicas institucionales
<ul style="list-style-type: none"> > Resolución de 19 de noviembre de 2001 de la Consejería de Educación y Ciencia por el que se aprueba el Programa marco de Innovación Pedagógica en Centros Educativos
05. Plan de Igualdad vigente
<ul style="list-style-type: none"> > IV Plan de Acción Positiva para las Mujeres Asturianas (2001-2005)
06. Objetivos relacionados con educación
<ul style="list-style-type: none"> > Sensibilizar a la Comunidad Educativa en relación con la necesidad de impulsar la Coeducación. > Introducir en el curriculum educativo la perspectiva de género. > Mejorar la formación del profesorado en relación con la Coeducación. > Impulsar una orientación académica y profesional no sesgada por el género. > Desarrollar una política de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. > Incentivar la perspectiva de género en las investigaciones universitarias. > Construir una identidad cultural sin estereotipos sexistas. > Eliminar la discriminación de género en las actividades físicas y el deporte.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
08. Entidades destacadas en coeducación
<ul style="list-style-type: none"> > Centro del Profesorado y Recursos de Gijón > Centro de Profesorado de Lluarca > Centro de Profesores y Recursos de Las Campas (Oviedo) > Federación de Trabajadores de Enseñanza de UGT de Asturias. > Asociación "Por una escuela no sexista" (Oviedo)
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
<p>Campañas de sensibilización y divulgación</p> <ul style="list-style-type: none"> > Materiales didácticos para la Coeducación: Educación Afectivo-Sexual. Adolescencia y Violencia de Género para alumnado de ESO. > Construyendo Contigo la Igualdad. Materiales didácticos para la Coeducación. Instituto Asturiano de la Mujer, 2002. > Cuida tu Lenguaje, lo dice todo. Instituto Asturiano de la Mujer, 2002. > Coeducación. Guía de Recursos. Instituto Asturiano de la Mujer, 2001. > Orientaciones Generales para introducir la coeducación en un proyecto de centro. Consejería de Educación, 1993. <p>Proyectos y Programas</p> <ul style="list-style-type: none"> > Proyecto de Innovación Educativa "Análisis del Sexismo en el ámbito escolar". Consejería de Educación y Cultura y Centro del Profesorado y Recursos de Gijón, 2002. <p>Otros</p> <ul style="list-style-type: none"> > Edición de la Revista PLATERO. Seminario de Literatura Infantil y Juvenil, Animación a la Lectura y Bibliotecas Escolares-CPR OVIEDO, Instituto Asturiano de la Mujer, 2001.

Baleares

01. Organismo Regional de Igualdad
> Institut Balear de la Dona. Conselleria de la Presidencia i Esports. Govern Balear
02. Organismos de Educación
> Conselleria d'Educació i Cultura
03. R.D. de traspaso de competencias
> 1876/1997, de 12 de diciembre; BOE 16.01.1998
04. Iniciativas autonómicas institucionales
05. Plan de Igualdad vigente
> III Plan de Actuación para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (2002-2005)
06. Objetivos relacionados con educación
> Fomentar y desarrollar un sistema educativo, cultural y deportivo que garantice y promueva la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
> 2003: Memoria 2002
> 2002: Memoria 2000/2001
08. Entidades destacadas en coeducación
> Asociación de Orientadores y Orientadoras de las Islas Baleares
> Dona, Universitat i Societat (DUS). Universidad de las Islas Baleares.
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campanas de sensibilización y divulgación
> Campaña de sensibilización sobre la utilización de lenguaje no sexista: "La comunicación. Un recurso para la Igualdad" (2001).
> <i>Canviem el llenguatge</i> . Comisión Interdepartamental de la Mujer, 1999.
> Educación en Igualdad: Recomendaciones para Educar en Igualdad. Gobierno Balear, 1993.
Proyectos y Programas
> Proyecto Hypatya (2000)

Canarias

01. Organismo Regional de Igualdad
> Instituto Canario de la Mujer. Consejería de Empleo y Asuntos Sociales.
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación, Cultura y Deportes
03. R.D. de traspaso de competencias
> 2091/1983, de 28 de julio; BOE. 06.08.1983
04. Iniciativas autonómicas institucionales
> Plan Educativo Canario para la Igualdad de Oportunidades 1995-2000.
05. Plan de Igualdad vigente
> III Plan Canario de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2003-2006
06. Objetivos relacionados con educación
Construcción no sexista del conocimiento y la cultura, cambio de mentalidades e investigación de género:
> Coeducación y Orientación no sexista en todos los ciclos educativos.
> Investigación y formación especializada de género en los ciclos universitarios de postgrado.
> Construcción cultural no sexista.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
> 1997: Auditoría 1995-1996
> 2000: Evaluación del II Plan Canario de Igualdad de Oportunidades 1997-2001
Conclusiones Resultados:
> Focalización de actividades en campañas de sensibilización e información para la eliminación de estereotipos sexistas.
> Focalización de actividades de formación (21%) a profesionales de la educación.
> Institucionalización de redes de cooperación con AMPAS y, transversalmente, con instituciones públicas.
08. Entidades destacadas en coeducación
> Colectivo "Harimaguada" (Santa Cruz de Tenerife)
> Colectivo de Mujeres Canarias (Gran Canarias)
> Universidad de Las Palmas de Gran Canarias
> Universidad de La Laguna
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campañas de sensibilización y divulgación
> Cuadernos para la Coeducación. Gobierno de Canarias. Ministerio de Educación y Ciencia, 1996
Proyectos y Programas
> Proyecto Ariane. ICE Universidad Autónoma de Barcelona. UE, 1995.1995
> Diseño, desarrollo y evaluación de Unidades Didácticas. ICESS-Universidad de las Palmas de Gran Canarias, 1996.
> Cuadernos para la Coeducación. Universidad de La Laguna y Consejería de Eduacción del Gobierno de Canarias, 1994.

Cantabria

01. Organismo Regional de Igualdad
> Dirección General de la Mujer. Consejería de la Presidencia. Gobierno de Cantabria
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación. Sección de Programas de Innovación Educativa.
03. R.D. de traspaso de competencias
> 2671/1998, de 11 de diciembre; BOE 20.01.1999
04. Iniciativas autonómicas institucionales
05. Plan de Igualdad vigente
> III Plan para la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres de Cantabria (2003-2006)
06. Objetivos relacionados con educación
> Realizar jornadas de buenas prácticas entre los diferentes agentes sociales relacionados con la educación, promoviendo una red de docentes/expertas en educación igualitaria.
> Potenciar la educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres como tema transversal del currículo en los centros docentes.
> Realizar campañas de información en los centros educativos y certámenes educativos sobre cuestiones de género para eliminar los factores de discriminación, roles y estereotipos sexistas desde la infancia.
> Impulsar las actuaciones necesarias para que la educación sexual, en el marco de la educación para la salud sea desarrollada desde una perspectiva no sexista, basada en el principio de igualdad de oportunidades y en el respeto a las diferencias.
> Estimular la producción de materiales didácticos que favorezcan la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres.
> Impulsar ciclos de conferencias que contribuyan a visibilizar la incorporación de las mujeres a nuevas profesiones y sectores en los que se encuentre subrepresentada.
> Incluir en los seminarios, centros de investigación e institutos universitarios y cursos de verano, programas que aborden la perspectiva de género.
> Impulsar la creación de premios dirigidos al personal investigador vinculado a proyectos que aborden la perspectiva de género.
> Fomentar activamente la participación de mujeres en actividades culturales, proporcionando información sobre exposiciones, audiciones, representaciones, debates, publicaciones y concursos especialmente cuando se incorpore la perspectiva de género.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
08. Entidades destacadas en coeducación
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
> Orden de 9 de enero de 2001, por la que se convocan becas destinadas a impulsar el II Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres de Cantabria.
> Orden de 9 de enero de 2001 por la que se convocan ayudas a entidades sin ánimo de lucro destinadas a impulsar el II Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres de Cantabria.

Castilla-La Mancha

01. Organismo Regional de Igualdad
> Instituto de la Mujer. Dirección General de la Mujer. Consejería de Bienestar Social. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación
03. R.D. de traspaso de competencias
> 1844/1999, de 3 de diciembre; BOE 29.12.1999
04. Iniciativas autonómicas institucionales
> Libro Blanco de la Educación en Castilla La Mancha
05. Plan de Igualdad vigente
> III Plan de Igualdad de Oportunidades 1999-2003
06. Objetivos relacionados con educación
> Promover la Igualdad de Oportunidades en el sistema educativo
> Fomentar el acceso de las jóvenes a los estudios y profesiones de futuro
> Promover los estudios feministas y el acceso de las mujeres a los puestos directivos de la Universidad
> Incrementar el uso de bienes culturales para las mujeres.
> Poner de relieve y recuperar el papel de las mujeres de Castilla La Mancha en el mundo del arte y la cultura.
> Incrementar la participación de las Mujeres en las actividades deportivas, especialmente en aquellas donde su presencia es escasa.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
> Evaluación del I Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres de Castilla La Mancha
08. Entidades destacadas en coeducación
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Congresos y Jornadas
> Educar en Igualdad. Instituto de la Mujer y Consejería de Educación. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, con periodicidad anual, desde el año 2002.
Proyectos y Programas
> Proyecto Isatxo, 1994-1999.

Castilla y León

01. Organismo Regional de Igualdad
> Dirección General de la Mujer. Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Junta de Castilla y León
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación y Cultura
03. R. D. de traspaso de competencias
> 1340/1999, de 31 de julio; BOE 01.09.1999
04. Iniciativas autonómicas institucionales
05. Plan de Igualdad vigente
> II Plan Integral de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en Castilla y León
06. Objetivos relacionados con educación
> Suscribir, en 1998, un convenio de cooperación con las entidades competentes en materia de Educación y Cultura, que favorezca la sensibilización social hacia la coeducación y los contenidos respetuosos con la igualdad de oportunidades en los programas y materiales escolares.
> Diseñar, en 1998, con la colaboración del Ministerio de Educación y Cultura una guía práctica para promover la inclusión de programas y actividades complementarias orientadas a la igualdad de oportunidades para todo el sistema educativo, promoviendo que una parte del profesorado de los cursos sean Agentes de Igualdad de Oportunidades.
> Diseñar, antes de 1999, en colaboración con las AMPAS, programas de difusión de los principios igualitarios y de prevención de la violencia en el ámbito familiar y escolar.
> Impulsar y desarrollar durante los años de vigencia del PIOM, cursos de reciclaje y formación del profesorado que fomente la coeducación y la igualdad de oportunidades entre sexos y prevengan todo tipo de violencia.
> Impulsar, en colaboración con las Universidades de Castilla Y León, el diseño de programas de formación post-grado de los/las Agentes de Igualdad de Oportunidades, para se implantado en el curso 1999-2000.
> Suscribir, durante el 1998, un protocolo de colaboración con las entidades competentes en materia de educación para apoyar y fomentar la incorporación de la mujer adulta al sistema educativo, en el nivel que proceda, con especial atención a las zonas rurales aisladas.
> Elaborar, durante 1998, una guía práctica de recomendaciones para el fomento de la utilización de un lenguaje no sexista y su difusión posterior, con especial atención a las administraciones públicas.
> Promover, durante los años de vigencia del PIOM, debates, seminarios, exposiciones y proyectos de investigación que favorezcan el acceso y participación de las mujeres en las distintas manifestaciones culturales.
> Realizar, durante los años de vigencia del PIOM, campañas de concienciación que fomenten la corresponsabilidad en el hogar y la importancia de la enseñanza no discriminatoria.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
> Evaluación Plan de Igualdad de Oportunidades 1994-1996: Incremento de la actividad institucional con 21 participaciones focalizadas en jornadas, foros y talleres con el objetivo de sensibilizar a los agentes del sistema educativo.
08. Entidades destacadas en coeducación
> Universidad de Valladolid. Cátedra de Estudios de Género
> Escuela Universitaria de Educación de Palencia: Seminario Universitario de Educación No Sexista (SUENS)
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campañas de sensibilización y divulgación
> Tras la imagen de mujer. Guía para enseñar a Coeducar. Seminario de Educación no Sexista, con la colaboración del Instituto de la Mujer, Palencia, 1993
Congresos y Jornadas
> Coeducar en el aula. Valladolid, 2003
> Universidad de Verano: Hacia una pedagogía de la Igualdad. Task-Force, Educación, Formación y Juventud de la CE y Comisión para la Igualdad de Derechos de las Mujeres del Mº de Empleo y Seguridad Social de Portugal. Salamanca, 1998.
> Universidad de Verano: Hacia una pedagogía de la Igualdad. Task-Force, Educación, Formación y Juventud de la CE y Comisión para la Igualdad de Derechos de las Mujeres del Mº de Empleo y

Seguridad Social de Portugal. Lisboa, 1995.

Proyectos y Programas

- > La enseñanza de la lengua desde una perspectiva coeducativa. Análisis de la interacción en el aula. Universidad de Valladolid e Instituto de la Mujer, 1996.
- > Temas Transversales: Igualdad de Oportunidades. Universidad de Valladolid e Instituto de la Mujer, 1995.
- > Talleres: Imagen y Educación no sexista. Escuela Universitaria de Educación de Palencia e Instituto de la Mujer, desde el año 1991.
- > Proyecto Isatxo. Universidad Autónoma de Barcelona, 1994-1999.

Otros

- > Experto Universitario en Agentes de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Universidad de Valladolid y Dirección General de la Mujer de la Junta de Castilla y León.
- > Concurso de Prosa y Poesía. Ayto. Toral de los Guzmanes (León). Tema: Educar en la Igualdad (desde 2003).

Cataluña

01. Organismo Regional de Igualdad
> Institut Català de la Dona. Gabinet de la Presidència. Generalitat de Catalunya
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña
> Dirección General de Innovación y Ordenación Educativa. Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña
03. R.D. de traspaso de competencias
> 2809/1980, de 3 de octubre; BOE 31.12.1980
04. Iniciativas autonómicas institucionales
> Plan General de Actuación de la Inspección educativa (2000-02)
> Plan Gubernamental CAT21. Generalitat de Catalunya.
05. Plan de Igualdad vigente
> IV Pla d'Actuació del Govern de la Generalitat de Catalunya per a la Igualtat d'Oportunitats per a les Dones (2001-2003)
06. Objetivos relacionados con educación
> Promover la Formación de las Mujeres y la Educación en Igualdad de Derechos
07. Evaluaciones de Planes anteriores
> Memorias de Actuación correspondiente al periodo 1990-1995
08. Entidades destacadas en coeducación
> Institut de Ciències de l'Educació de la Universidad Autónoma de Barcelona.
> Instituto de Ciències de l'Educació del Ayuntamiento de Barcelona
> Diputación de Barcelona
> Asociación Margarita Comas
> Associació Rosa Sensat
> Centre de Recerca de la Dona (DUODA)
> Unió Sindical de Treballadors de l'Educació de Catalunya (USTEC)
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campañas de sensibilización y divulgación
> Reflexiones en Femenino: Jóvenes y Sexismo. Diputación de Barcelona, desde 2000 hasta la actualidad.
> Reflexiones en Femenino: Apuntes sobre Género y Educación. Diputación de Barcelona, desde 2000 hasta la actualidad.
> El femenino como espejo de la escuela. Ayto. de Barcelona, 1999.
> Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos. ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1998.
> La coeducación en educación física. ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1994.
> ABC de la Educación no Sexista. Ayto. de Barcelona, 1992.
> Cuadernos de Coeducación. ICE Universidad Autónoma de Barcelona, desde 1991 hasta 1998.
> Materiales no sexistas para un proyecto de centro. ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1993.
> La coeducación en la familia: Diferentes pero con los mismos derechos. Ayto. Hospitalet del Llobregat. (Barcelona), 1987.
Congresos y Jornadas
> Encuentros de Juegos y Deportes Alternativos por la Igualdad. Asociación de Profesorado de Coeducación Física. Universidad Autónoma de Barcelona, desde 1998.
Proyectos y Programas
> Proyecto Educación en Valores. ICE Ayuntamiento de Barcelona, 2003.
> Proyecto Isatxo. ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1994-1999.
> Proyecto Arianne. ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1992-1994.
> Experiencia piloto en Barcelona. ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1988.
Otros
> Premios Equidad-Diferencia. Generalitat de Catalunya.
> Seminarios Lluna Verda. Educació en Valors. Institut de Ciències de l'Educació i Fundació M ^a Aurèlia Campmany, 2004.

Extremadura

01. Organismo Regional de Igualdad
> Instituto de la Mujer de Extremadura (IMEX)
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología
03. R.D. de traspaso de competencias
> 1801/1999, de 26 de noviembre; BOE 21.12.1999
04. Iniciativas autonómicas institucionales
05. Plan de Igualdad vigente
> III Plan de Igualdad de las Mujeres de Extremadura 2000-2003
06. Objetivos relacionados con educación
> Contribuir al desarrollo del proceso de reparto de responsabilidades familiares y domésticas entre hombres y mujeres.
> Fomentar una imagen pública de las mujeres en consonancia con su realidad actual.
> Concienciar a la sociedad sobre las discriminaciones que sufren las mujeres.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
08. Entidades destacadas en coeducación
> Asociación Regional de las Universidades Populares de Extremadura
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campañas de sensibilización y divulgación
> Proyecto RELACIONA, en el marco del Convenio Especifico de colaboración entre el Instituto de la Mujer y el Instituto de la Mujer de Extremadura, 2003.
> Escolares Extremeños. IMEX, 2000.
Congresos y Jornadas
> Encuentro Regional de Escuelas de Madres y Padres de alumnos/as. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, con carácter anual desde 2002.

Galicia

01. Organismo Regional de Igualdad
> Servicio Gallego de Promoción de la Igualdad de Hombres y Mujeres. Consejería de Familia y Promoción de Empleo, Mujer y Juventud. Junta de Galicia
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación y Ordenación Universitaria. Junta de Galicia
> Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria. Junta de Galicia. Departamento de Innovación y Ordenación Educativa.
03. R.D. de traspaso de competencias
> 1763/1982, de 24 de julio; BOE 31.07.1982
04. Iniciativas autonómicas institucionales
05. Plan de Igualdad vigente
> IV Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres Gallegas 2002-2005)
06. Objetivos relacionados con educación
> Potenciar la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los hombres y las mujeres de forma transversal, en los diferentes ámbitos curriculares y a lo largo de todas las etapas educativas, haciéndolo extensible a responsables familiares y al resto de la comunidad escolar.
> Profundizar en la Formación del Profesorado en materia de Igualdad de Género.
> Adecuar los materiales y las prácticas pedagógicas al principio de igualdad de oportunidades.
> Incorporar la perspectiva de Igualdad entre Géneros a los procesos de orientación educativa, desde el principio de la escolarización.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
> 2002: Evaluación Final del III Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres Gallegas 1998-2001.
Conclusiones:
> Distribución porcentual de las actividades desarrolladas en Educación: 69,6%, especialmente focalizadas en actividades de sensibilización y divulgación.
> Año de concentración de actividades: 2000/2001
> Institucionalización del Seminario Permanente de Educación para la Igualdad en el marco de convenio de cooperación de la Consejería de Familia y Promoción de Empleo, Mujer y Juventud y la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Junta.
08. Entidades destacadas en coeducación
> Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Sociología.
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campañas de sensibilización y divulgación
> Educación y Género en el ámbito escolar gallego. Servicio Gallego para la Igualdad. Santiago de Compostela, 2003.
> Seminario de Educación para la Igualdad. Guía de Buenas Prácticas Editoriales. Servicio Gallego para la Igualdad. Santiago de Compostela, 2002.
> Seminario de Educación para la Igualdad. Leyendo avanzamos en la Igualdad: Guía de Literatura Infantil y Juvenil no discriminatoria. Servicio Gallego para la Igualdad. Santiago de Compostela, 2002.
> Seminario de Educación para la Igualdad: Leyendo avanzamos en la Igualdad. Guía de Literatura Infantil y Juvenil no discriminatoria Servicio Gallego para la Igualdad. Santiago de Compostela, 2001.
> Seminario de Educación para la Igualdad: Un espacio para la Igualdad entre niñas y niños. Servicio Gallego para la Igualdad. Santiago de Compostela, 2000.
> Comunica Igualdad: lenguaje no discriminatorio en los medios de comunicación. Servicio Gallego para la Igualdad. Santiago de Compostela, 1999.
Congresos y Jornadas
> Congreso Nacional de la Educación para la Igualdad. Igualmente Diferentes. Servicio Gallego para la Igualdad. Santiago de Compostela, desde el año 2000 con carácter anual.
> Foro Gallego de Educación para la Igualdad. Servicio Gallego para la Igualdad. Santiago de Compostela, desde el año 1999 con carácter anual.
Proyectos y Programas
> Proyecto RELACIONA EN GALICIA, con carácter anual desde el año 1999; ahora, edición 2001-2004, en el marco del Convenio Especifico de Colaboración entre el Instituto de la Mujer, la Consejería de Familia, Juventud y Voluntariado y el Servicio Gallego de Igualdad (2003).

Otros

- > Premios Innovación Educativa sobre temas transversales. Servicio Gallego de Promoción de la Igualdad de los Hombres y de las Mujeres (Consejería de Familia y Promoción de Empleo, Mujer y Juventud. Junta de Galicia)
- > Master de Agentes de Igualdad de Oportunidades: Género y Educación Social. Universidad de Santiago de Compostela, con carácter bianual desde el año 2000.
- > Convocatoria anual de premios a la Innovación Educativa "TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACIÓN". convocados por el Servicio Gallego de Igualdad de la Consejería de Familia y Promoción de Empleo, Mujer y Juventud de la Junta de Galicia.

Madrid

01. Organismo Regional de Igualdad
> Dirección General de la Mujer. Consejería de Trabajo de la Comunidad de Madrid
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación
03. R.D. de traspaso de competencias
> 926/1999, de 28 de mayo; BOE 30.06.1999
04. Iniciativas autonómicas institucionales
05. Plan de Igualdad vigente
> IV Plan de Igualdad de Oportunidades 2002-2005
06. Objetivos relacionados con educación
> Promocionar los valores de igualdad que disminuyan los prejuicios y estereotipos de género, especialmente a través de:
> Afianzar en la enseñanza los valores y prácticas coeducativas.
> Disminuir los estereotipos sexistas e incrementar la información sobre temas relacionados con la igualdad de oportunidades. Promocionar valores culturales de igualdad y apoyar los estudios de género.
> Favorecer un tiempo de ocio y deporte compartido
07. Evaluaciones de Planes anteriores
> Evaluación del I Plan de Igualdad para las Mujeres 1989-1991.
Conclusiones/Resultados:
> Apoyo e incremento a canales de participación hacia la igualdad de oportunidades entre los sexos en las Escuelas Infantiles a través del Servicio de Educación Infantil.
> Realización de 1 campaña publicitaria sobre el "reparto de responsabilidades familiares" emitido en Telemadrid.
> Programa de formación experimental con el profesorado de educación física para eliminar los estereotipos sexistas y fomentar la práctica deportiva. Programación de los I Encuentros de deportes alternativos para la igualdad.
> Establecimiento como área prioritaria la Igualdad de Oportunidades en las convocatorias de Ayudas a la Innovación de Movimientos de Renovación Pedagógica, subvencionándose una media 15 proyectos de innovación curricular anuales.
> Jornadas de sensibilización por los diferentes programas educativos dependientes del servicio de Renovación Pedagógica.
> Formación de un seminario permanente en coeducación.
> Sesión de trabajo "Mujeres y Matemáticas".
> Elaboración del material de apoyo al profesorado.
> Edición de la Guía didáctica para una orientación no sexista, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia.
> Difusión de la campaña "Las profesiones no tienen sexo", editadas por el MEC y el Instituto de la Mujer.
08. Entidades destacadas en coeducación
> Asociación de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM). Universidad Complutense de Madrid.
> Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid.
> Secretaria de la Mujer de Comisiones Obreras (CCOO).
> Escuela Popular de Oporto
> Federación Española de Universidades Populares.
> Organización Española para la Coeducación Matemática "Ada Byron".
> "Pa'ellas", Colectivo de Educación No Sexista.
> Asociación de Mujeres de la Enseñanza.
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campañas de sensibilización y divulgación
> Campaña de sensibilización sobre la Igualdad entre Chicas y Chicos. DG de la Mujer y DG de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid, 1995 y 1995.
Congresos y Jornadas

- > Transversalidad. Educar para la vida. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Madrid, 1996.
- > Encuentro del profesorado con proyectos de innovación sobre educación. Comunidad de Madrid, 1990.
- > Jornadas de Coeducación: Educación para la Igualdad. Comunidad de Madrid, Consejería de la Presidencia. Madrid, desde el año 1989.

Proyectos y Programas

- > Proyecto RELACIONA en el marco del Plan de acción Contra la Violencia Doméstica correspondiente al Convenio Específico de Colaboración entre el Instituto de la Mujer y la Comunidad de Madrid (2003).
- > Programa Municipal de apoyo a la Escuela. Ayto. Pinto, desde el año 1997 hasta la actualidad.
- > Programa FIPs (Formación Inicial del Profesorado): Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- > Proyecto Isatxo, 1994-1999.

Otros

- > Formación Inicial del Profesorado de Secundaria: Seminario para Educadores/ras: La Escuela y la Educación en valores: La igualdad de Oportunidades para niñas y niños. Universidad Autónoma de Madrid e Instituto de la Mujer, 2002-2003.
- > Concurso de cuentos no sexistas "Ana M^a Matute". Dirección General de la Mujer de la CA de Madrid, desde el año 1996.

Murcia

01. Organismo Regional de Igualdad
> Instituto de la Mujer. Consejería de la Presidencia.
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación y Universidades. > Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad. Servicio de Atención a la Diversidad.
03. R.D. de traspaso de competencias
> 938/1999, de 4 de junio; BOE 30.06.1999
04. Iniciativas autonómicas institucionales
> Plan Regional de Solidaridad en Educación de la Comunidad Autónoma de Murcia.
05. Plan de Igualdad vigente
> III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2003-2005
06. Objetivos relacionados con educación
> Formar y sensibilizar al profesorado y padres de alumnos desde la perspectiva de la coeducación. > Incorporar la coeducación al desarrollo curricular de las enseñanzas. > Fomentar el acceso del profesorado a licencias por estudios retribuidos para desarrollar proyectos de trabajo vinculados a la coeducación.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
Informe del II Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 1997-2000
> 1 curso "La enseñanza y Aprendizaje del lenguaje y los estereotipos sexistas" dirigido a profesorado de Primaria y Secundaria. Consejería de la Presidencia, 1997. > 1 curso de postgrado en materia de coeducación, organizado por la Universidad de Murcia, 1997. > 7 acciones en materia de coeducación en centros de primaria y secundaria. Consejería de la Presidencia, 1997. > Campaña de promoción de juguetes no sexistas y violentos. Consejería de Cultura y Educación, 1999-2000. > Desarrollo del Plan de Formación Permanente del Profesorado. Consejería de Cultura. DG de Formación Ocupacional e Innovación Educativa, 1999-2000. > 4 becas de investigación sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Consejería de la Presidencia, 1997. > 1 beca de investigación "Acceso de las mujeres a las carreras técnicas y su incorporación al mercado de trabajo para el ejercicio de estas profesiones". Consejería de la Presidencia, 1998. > 2 Congresos Regionales de Orientación Profesional, dirigidos a estudiantes de COU y 2º de ESO. > 2 becas de investigación: "Análisis del tratamiento sexista utilizado en los libros de texto de educación secundaria" y "Análisis del tratamiento de los libros de texto de educación primaria en los Centros de Educación Primaria de la Región de Murcia". Universidad de Murcia, 2000. > 4 semanarios sobre formación en orientación educativa y profesional dirigidos a profesorado en general. Dirección Provincial de Educación y Cultura, 1998.
08. Entidades destacadas en coeducación
> Colectivo Escuela No Sexista de Murcia (COENS)
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campañas de sensibilización y divulgación: > El sexismo iconográfico en los libros de texto. COENS, 1992. Congresos y Jornadas > Jornada sobre Orientación Profesional. Instituto de la Mujer de la Región de Murcia, 2003. > Congreso regional "Decide Tú" (elección de carreras profesionales en igualdad), en el marco del Convenio Específico de Colaboración entre el Instituto de la Mujer y la Comunidad Regional de Murcia (2003). Otros: > Convocatorias anuales de la Consejería de Educación y Cultura por la que otorgan ayudas para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa destinadas al profesorado de niveles no universitarios, en el marco del Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado. > Estudio sobre el "Análisis del tratamiento sexista utilizado en los libros de texto de Educación Secundaria". Secretaría Sectorial de la Mujer y Juventud, 2000.

- > Estudio sobre "El acceso de las mujeres a las carreras técnicas y su incorporación al mercado de trabajo para el ejercicio de estas profesiones". Secretaría Sectorial de la Mujer y Juventud, 1998.
- > Estudio sobre "Propuestas metodológicas para introducir la transversal Coeducación en el Proyecto de Centro". Secretaría Sectorial de la Mujer y Juventud, 1996.
- > Estudio sobre "Educación para la Igualdad de Oportunidades para ambos sexos". Secretaría Sectorial de la Mujer y Juventud, 1995.
- > Estudio sobre "Expectativas del alumnado ante la elección de ramas profesionales: la elección de materias optativas en la etapa 12-16 años de la actual reforma educativa. Secretaría Sectorial de la Mujer y Juventud, 1993.

Navarra

01. Organismo Regional de Igualdad
> Instituto Navarro de la Mujer. Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Educación
03. R.D. de traspaso de competencias
> 1070/1990, de 31 de agosto; BOE 01/09/1990
04. Iniciativas autonómicas institucionales
05. Plan de Igualdad vigente
> No existe ningún tipo de Plan. Actualmente se encuentra en trámite parlamentario
06. Objetivos relacionados con educación
07. Evaluaciones de Planes anteriores
08. Entidades destacadas en coeducación
> Universidad de Navarra
> Universidad Pública de Navarra.
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campanas de sensibilización y divulgación
> Hacia una orientación profesional no sexista. Instituto de la Mujer y Dirección General de Educación, 1998.
> La coeducación en el proyecto de centro educativo de centro. Ideas Básicas Instituto de la Mujer y Dirección General de Educación, 1994.
Congresos y Jornadas
> Seminario "Orientación académico profesional coeducativo en la etapa secundaria (2002-2003)
> Educar en la Igualdad para la Igualdad. Instituto de la Mujer y Dirección General de Educación, 2002.
> La Igualdad ante la LOGSE. Instituto de la Mujer y Dirección General de Educación, 1998.
> Jornada de Orientación profesional-vocacional para la toma de decisiones no discriminatorias. Instituto de la Mujer y Dirección General de Educación, 1997.
> Transversalidad desde la educación no sexista. Instituto de la Mujer y Dirección General de Educación, 1996.
> Congreso Cultura Europea. Instituto de la Mujer, Dirección General de Educación y Universidad Pública de Navarra, desde 1996.
Proyectos y Programas
> Proyecto RELACIONA
Otros
> Programa de Género: Formación en Igualdad de Oportunidades. Instituto de la Mujer y Universidad Pública de Navarra, desde el año 1998.
> Certamen "Escribe un relato histórico" dirigido al alumnado de primaria y secundaria de bachillerato. Instituto de la Mujer, Universidad de Navarra y Universidad Pública de Navarra, 2003.
> Aportaciones teórica-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de ESO en Navarra desde la perspectiva de género. Instituto de la Mujer, Universidad de Navarra y Universidad Pública de Navarra, 2002.

País Vasco

01. Organismo Regional de Igualdad
> Instituto Vasco de la Mujer (Emakunde)
02. Organismos de Educación
> Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección de Innovación Educativa. Gobierno Vasco
03. R.D. de traspaso de competencias
> 2808/1980, de 26 de agosto; BOE 31.12.80
04. Iniciativas autonómicas institucionales
05. Plan de Igualdad vigente
> III Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Enfoque de Género en las Políticas Públicas.
06. Objetivos relacionados con educación
> Sensibilizar a la Comunidad Escolar en el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
> Formar en Coeducación al profesorado en todas las etapas de la educación universitaria
> Promover proyectos coeducativos de centros
> Formar a profesionales de la orientación y tutores/ras en general para que incorporen el análisis de género a los procesos de orientación.
> Promover proyectos de orientación coeducativos
> Fomentar la elección de cursos en chicas y chicos en función de sus capacidades e intereses, evitando las limitaciones derivadas de los estereotipos de género.
> Promover desde una perspectiva coeducativa, la revisión sistemática y el uso crítico de los materiales escolares en todas las etapas educativas.
> Incrementar la producción y el uso de materiales curriculares coeducativos en todas las etapas coeducativas
> Sensibilizar a los diferentes estamentos de la Universidad en el principio de la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres, integrando la perspectiva de género en todas las formaciones universitarias.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
> Evaluación del Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi (1991-1994).
> Evaluación Global del II Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la Comunidad Autónoma del País Vasco (1995-1998).
> Memoria de actuación del III Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Enfoque de Género en las Políticas Públicas.
Conclusiones/Resultados
Fuerte participación institucional horizontal y vertical, focalizada en 34 actividades coeducativas (3.9%) del Plan:
> 44,1% de las intervenciones se dirigen a proyectos coeducativos
> 26,5% de las intervenciones se dirigen a Orientación Educativa
> Colectivo beneficiario: Profesorado
08. Entidades destacadas en coeducación
> Asesoría y Seminarios de Coeducación
> Colectivo de Coeducación LAMBROA
> Colectivo Pedagógico ANTARES
> ADARRA
> Sindicatos: LAB, FETE, ELA, STEE-EILAS, CCOO
> Servicio de la Mujer de los Ayuntamientos de: Bilbao, Ermua, Markina-Xemein, Muskiz y Eibar.
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campañas de sensibilización y divulgación
> El fútbol es cosa de hombres? La coeducación en el deporte. Emakunde, 2003.
> Historia de las Mujeres. Emakunde, 2002
> Abriendo caminos. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 1999.
> Guía para la elaboración del modelo coeducativo de centro. Emakunde, 1997

- > Instrumentos para la elaboración de un proyecto educativo y curricular de centro. Emakunde, 1997
 - > El espacio no espera para compartirlo. Asamblea de Mujeres ARABA. Ayuntamiento de Gasteiz, 1994.
 - > Guía de actividades coeducadoras. Emakunde, 1995.
 - > Educar. Corresponsabilidad. Emakunde, 1994.
 - > Cómo elaborar y seleccionar materiales coeducativos. Emakunde y Departamento de Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1993
 - > ¿Transmitimos valores sexistas a través de los libros de texto? Emakunde y Departamento de Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1992.
- Congresos y Jornadas
- > Desde la coeducación hacia un nuevo modelo coeducativo. Vitoria, 1997.
 - > Coeducar en Tiempo Libre. Vitoria, 1996.
 - > La coeducación. ¿transversal de las transversales?, Vitoria, 1995
 - > Jornadas sobre Educación: Hacia una escuela coeducadora. Vitoria, 1994.
 - > Congreso Investigación, Docencia y Feminismo. Universidad del País Vasco, 1993.
 - > Análisis de la transmisión de valores y conductas sexistas en el aula. Vitoria, 1992.
- Proyectos
- > Proyecto Europeo Pareko: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. Departamento de Educación y Universidades y Comisión Europea, 1997-2002.
- Otros
- > Programa Integral de Acción Escolar: Educación Secundaria y Coeducación. Emakunde, 2000
 - > Premios Emakunde a centros escolares que incluyan proyectos innovadores con perspectiva de género en su proyecto de centro.
 - > Juego didáctico para el desarrollo integral de la persona. Gabinete Idea y Emakunde.
 - > Hacia una escuela coeducadora. 1er. Postgrado de Coeducación. Escuela Universitaria de Formación y Profesorado de Álava. UPV-EHU, 1992.

La Rioja

01. Organismo Regional de Igualdad
> Dirección General de la Mujer. Consejería de Servicios Sociales
02. Organismos de Educación
> Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
03. R. D. de traspaso de competencias
> 1826/1998, de 28 de agosto; BOE 24.09.1998
04. Iniciativas autonómicas institucionales
05. Plan de Igualdad vigente
> II Plan Integral de la Mujer de La Rioja 2001-2004
06. Objetivos relacionados con educación
Desde la perspectiva de potenciar comportamientos que eviten la violencia:
> Introducir acciones específicas de no violencia a través de los planes de acción tutorial dentro de las dimensiones del currículo.
> Introducir en las estrategias de trabajo precisadas en los currícula, líneas de intervención que se anticipen a la aparición de la no violencia.
> Introducir líneas de autorregulación, sabiendo comportarse y respetar al otro.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
08. Entidades destacadas en coeducación
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campanas de sensibilización y divulgación
> Programa Buenos Tratos en la comunidad escolar, dirigido a escuelas de primaria en el marco del Plan de Sensibilización sobre Violencia Familiar. Gobierno de la Rioja, 1999.
> Programa Buenos Tratos en la comunidad escolar, en el marco del Convenio Especifico de Colaboración entre el Instituto de la Mujer y la Comunidad Autónoma de la Rioja (2003).
Otros
> Premios de Innovación e Investigación Educativa. Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Valencia

01. Organismo Regional de Igualdad
> Dirección General de la Mujer. Consejería de Bienestar Social
02. Organismos de Educación
> Consejería de Cultura, Educación y Deportes.
> DG de Enseñanza. Área de Ordenación e Innovación Educativa
03. R.D. de traspaso de competencias
> 20/93/1983, de 28 de julio: BOE 06.08.1983
04. Iniciativas autonómicas institucionales
> Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat Valenciana, por la Igualdad de Mujeres y Hombres
05. Plan de Igualdad vigente
> Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2001-2004.
06. Objetivos relacionados con educación
> Potenciar la educación entre hombres y mujeres como tema transversal del currículo en los centros.
> Formar en coeducación al profesorado de todos los niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo.
> Revisar sistemáticamente, desde la perspectiva de género, niveles, etapas, ciclos y grados del Sistema Educativo, el contenido de los materiales didácticos.
> Incorporar la perspectiva coeducativa en los procesos de orientación.
> Incorporar la perspectiva de género en la oferta formativa de personas adultas.
> Integrar la perspectiva de género en la enseñanza universitaria.
07. Evaluaciones de Planes anteriores
08. Entidades destacadas en coeducación
> Xarxa CEFIRE de Formación al Profesorado
> Asociación Feminario de Alicante
> Instituto de Estudios Universitarios de la Mujer. Universidad de Valencia
> Asociación "Una altra escola"
> Espill. Grupo de Coeducación
> Escola d'Estiu del País Valencià.
> Asociación para la Coeducación. Centro de Profesores (CEP) de Torrent.
09. Otros ejemplos de intervenciones autonómicas relacionadas con la materia
Campañas de sensibilización y divulgación
> Educación en valores: Educar en la Justicia. DG de Enseñanza, 2003.
> Educación en valores: Educar en la Autonomía Moral. DG de Enseñanza, 2003.
> Taller de Materiales para Coeducar. DG de Enseñanza, 2002.
> ¿Qué quieres hacer de mayor?. Consejería de Cultura, Educación y Deportes. Generalitat Valenciana, 1989.
> Recomendaciones para un uso no sexista de la lengua. Departament de Dona. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1987.
> Guía didáctica de la Coeducación. Feminario de Alicante, 1987.
Congresos y Jornadas
Jornadas Internacionales de Coeducación. Consejería de Cultura, Educación y Deportes. Generalitat Valenciana, desde el año 1990.
Proyectos y Programas
> Coeducar en un centro de Enseñanza Secundaria. Espill, Grupo de Coeducación, 1990-1993.
> Elaboramos un proyecto de centro coeducativo?. Grupo de Coeducación Escola d'Estiu del País Valencià, 1993.
> Organización de la vida colectiva de un centro. CP Orba, 1993.
> Proyecto TENET de formación del profesorado en coeducación. Consejería de Cultura, Educación y Deportes. Generalitat Valenciana, desde el año 1991.
Otros
> Premios a la integración de transversales en el currículo. Consejería de Cultura, Educación y Deportes.
> Premios a la innovación educativa. Consejería de Cultura, Educación y Deportes.

II. METODOLOGÍA DE TRABAJO

III INTRODUCCIÓN

Una vez que hemos llevado a cabo una revisión documental exhaustiva para conocer cuál ha sido la situación de partida (cuyos resultados han sido descritos en el capítulo anterior), en este capítulo vamos a incluir la descripción de la metodología empleada en la presente investigación para analizar el estado actual de la Educación para la Igualdad en España.

Atendiendo a las especificaciones señaladas en la propuesta técnica, así como a las indicaciones del propio Instituto de la Mujer -a fin de dotar de validez y utilidad los resultados del presente Estudio-, hemos elaborado diversos instrumentos de recogida de información que responden a la aplicación de una metodología de investigación eminentemente cualitativa. De este modo, hemos intentado superar la mera descripción numérica de la discriminación de género en la escuela (como puede ser la tasa de escolarización de alumnas, el índice de fracaso escolar por sexos o un análisis cuantitativo de la presencia de mujeres en el material escolar) para pasar a abordar un estudio que permitiera conocer tanto las causas de fondo como las manifestaciones más sutiles del androcentrismo que relega a las niñas -y a lo femenino- a un segundo plano en el ámbito de la práctica educativa. De alguna forma, lo que se pretende es un acercamiento a lo que muchas autoras y muchos autores denominan, como ya hemos señalado, *el currículum oculto* educativo, tan difícil de evaluar debido a su opacidad.

Además de la revisión documental, el estudio se ha centrado en dos metodologías de trabajo claramente consolidadas en este contexto de investigación:

- > Por un lado, el análisis de las investigaciones centradas en la revisión del sexismo en los contenidos de los materiales didácticos, lo que en sí mismo ha constituido un eje especial del estudio.
- > Y por otro, el análisis de las interacciones sistemáticamente generadas en el proceso educativo entre los alumnos y las alumnas y entre estos y el profesorado, a partir de técnicas de recogida de información sobre el terreno (observación sistemática, entrevistas y grupos de discusión), y que en su conjunto hemos denominado propiamente Trabajo de Campo.

I2I ANÁLISIS DE CONTENIDO DE MATERIAL DIDÁCTICO

Con el paso de los años, las investigaciones realizadas en España en el ámbito de la discriminación sexual en la escuela han venido alimentándose de los aciertos -y también de los errores o las deficiencias- de los estudios precedentes, lo que se ha traducido sin duda en un refinamiento de los instrumentos analíticos empleados. Esto no quiere decir que las investigaciones más recientes tengan que ser a la fuerza mejores y más completas que aquellas que tienen una mayor antigüedad; lo que queremos resaltar aquí es que, con el paso de los años, se ha venido construyendo un acervo metodológico en este campo que ha posibilitado una aproximación más lúcida y precisa a las manifestaciones del sexismo en los materiales escolares. De este modo, a continuación vamos a presentar los ejes básicos en torno a los cuales se articula el enfoque metodológico habitual en los estudios acerca de los estereotipos de género que transmiten los materiales escolares en nuestro país.

A. La estrategia de aproximación, entre lo cuantitativo y lo cualitativo

Analizar la presencia de las mujeres en los materiales didácticos no consiste simplemente en observar cuántas aparecen, sino también en preocuparse por cómo y en qué contextos lo hacen. Ésta es la conclusión a la que parecen haber llegado la práctica totalidad de autoras y autores que se dedican a investigar el rol otorgado a hombres y mujeres en los libros de texto escolares. Esta doble perspectiva nos parece del todo pertinente, puesto que entendemos que lo numérico y lo estructural inciden de forma complementaria en la construcción que los escolares y las escolares hacen del modelo femenino y del listado de atributos que a éste le corresponden. De este modo, poco importaría que en los textos educativos apareciera una cantidad similar de mujeres que de hombres, si las primeras siguieran desempeñando irremediamente papeles menores en los ámbitos profesionales y públicos. Asimismo, tampoco tendría demasiada utilidad de cara a un cambio cultural profundo que los modelos femeninos presentados por los materiales escolares nos hablaran de mujeres extraordinarias de enorme talento, inteligencia y coraje, toda vez que su aparición se limitara a un porcentaje marginal en relación a la abultada cifra de varones, protagonistas indiscutibles en la totalidad de los ámbitos del conocimiento.

Así pues, la combinación de una exploración cuantitativa y una caracterización cualitativa va a ser la clave para intentar aproximarse de forma más exacta al fenómeno de la discriminación de género en los materiales escolares. Esto queda claro en la descripción del proceso de trabajo realizada en la reciente investigación elaborada por IMOP Encuestas: *“el objetivo era establecer un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de la presencia de la mujer [...] Al hablar de*

*presencia cuantitativa de las mujeres hacemos referencia al número de menciones explícitas y a su caracterización psicosocial (edad, rol, estatus, personalidad,...); al hablar de análisis cualitativo hacemos referencia tanto a la ausencia de las mujeres en los libros de texto como a su instrumentalización y caracterización [...]*³⁶.

De alguna forma, la aproximación numérica tiene como objetivo conocer *la presencia* de las mujeres, mientras que la perspectiva cualitativa persigue aproximarse al *estereotipo* que se construye de lo femenino. Así, estos dos elementos, presencia y estereotipo, han resultado ser la columna vertebral de la mayor parte de las investigaciones que se han llevado a cabo en relación al sexismo en los materiales educativos.

B. El material objeto de análisis

El análisis de contenidos sexistas en el material escolar se centra casi en exclusiva en los libros de texto de los alumnos y las alumnas; es cierto que existen estudios que también prestan atención a los cuadernos de lectura o a los libros escolares de verano (como es el caso de la ya citada investigación de IMOP Encuestas), pero la norma general es centrarse en los textos escolares que acompañan a los menores y las menores en el proceso de aprendizaje de las diferentes asignaturas que componen su currículo académico.

La selección de los libros de texto analizados responde, por regla general, a una voluntad de representar en términos estadísticos el estado de la cuestión para el conjunto del Estado. Revisando las investigaciones en este terreno hemos podido identificar la forma habitual de proceder a la hora de escoger los textos que serán objeto de análisis, que consiste, en un primer momento, en la elaboración de un listado exhaustivo de las principales editoriales que distribuyen libros de texto en todo el territorio nacional, incluidas -en algunos casos- aquellas que publican materiales en las tres lenguas oficiales que coexisten con el castellano. Una vez realizado el listado, se pasan a cruzar las diversas editoriales con el conjunto de variables previstas en el diseño de la muestra, componiendo de esta forma una matriz compleja que servirá para orientar la selección de los textos a analizar. Con el fin de ilustrar este mecanismo, diremos que éste es el procedimiento de selección del material que se llevó a cabo en la investigación que ya hemos mencionado coordinada por Garreta y Careaga, cuya matriz resultante fue la que aquí presentamos:

³⁶ IMOP Encuestas, S.A.: *ibid.*, pág. 40.

Cuadro 9: Construcción de la muestra objeto de análisis en el estudio “Modelos masculino y femenino en los textos de EGB”

CICLO	ÁREA X				ÁREA Y			
	Curso	Editorial	Ciudad	Orden Ministerial	Curso	Editorial	Ciudad	Orden Ministerial
Elemental	1º	A	-	-	1º	B	-	-
	1º	B	-	-	1º	C	-	-
	1º	C	-	-	1º	D	-	-
	2º	D	-	-	2º	F	-	-
	2º	E	-	-	2º	E	-	-
	2º	F	-	-	2º	G	-	-
Medio	3º	G	-	-	3º	H	-	-
	3º	H	-	-	3º	I	-	-
	4º	I	-	-	4º	K	-	-
	4º	C	-	-	4º	D	-	-
	5º	E	-	-	5º	B	-	-
	5º	J	-	-	5º	A	-	-
Superior	6º	H	-	-	6º	C	-	-
	6º	B	-	-	6º	D	-	-
	7º	I	-	-	7º	E	-	-
	7º	F	-	-	7º	K	-	-
	8º	J	-	-	8º	H	-	-
	8º	D	-	-	8º	J	-	-

(Fuente: Elaboración propia a partir de Garreta, Nuria y Careaga, Pilar)

En el cuadro hemos optado por no completar el conjunto de las celdas de la matriz, puesto que lo que nos interesa en este punto es conocer el modo de proceder en la selección de los textos educativos cuando lo que se persigue es una representación estadística del estado de la cuestión a nivel general. Así, vemos que en la investigación aludida se manejaron seis variables de corte: el área específica de conocimiento, el ciclo de educación, el curso concreto, la editorial (de un total de 14 identificadas), la ciudad de publicación del libro escolar (con el fin de intentar escapar del excesivo protagonismo de Madrid y Barcelona) y el año en el que el texto fue reconocido y validado por el Ministerio de Educación. En este caso, la muestra final de textos escolares quedó compuesta por 36 unidades, y el procedimiento escogido intentó garantizar que estas 36 unidades muestrales aseguraran un amplio grado de representación del conjunto de la realidad estudiada.

C. La unidad de análisis

Una vez seleccionados los textos sobre los cuales se va a centrar la observación, la siguiente tarea es definir qué es lo que se pretende observar, es decir, cuál va a ser la unidad de análisis central. En este punto hemos identificado dos unidades de análisis posibles, que varían en función del tipo de estudio que se pretenda elaborar y de los objetivos generales del mismo. Primero nos referiremos al personaje como eje central del análisis, y después pasaremos a contemplar a la unidad de sentido como elemento vertebrador de la observación.

En la investigación coordinada por Subirats se señala que “*el criterio para la selección de los personajes ha sido el de considerar únicamente como objeto de análisis a las personas (también jurídicas), tanto a aquellas consideradas como entes ficticios del mundo literario como a aquellas pertenecientes al mundo real*”³⁷. De este modo, la atención se va a centrar en identificar a los personajes que aparecen en los distintos libros de texto, para a continuación pasar a ordenarlos según una serie de categorías previamente seleccionadas (edad, género, ocupación, etc.). La particularidad de este enfoque reside en que la noción de personaje no remite a una categoría unívoca, sino que son varios los modelos de personajes que se pueden encontrar a lo largo de los textos escolares.

Así, por ejemplo, tenemos al personaje individual, que puede ser hombre o mujer (*el cazador o la profesora*), o adolescente o mayor (*Ana o mi abuelo*), pero también nos encontramos con personajes colectivos, como son los conjuntos de personas formados exclusivamente por varones (*los guardias reales*) o por mujeres (*las hilanderas*). A su vez, también hay personajes colectivos que se refieren por igual a varones y a mujeres (*la humanidad*), así como personajes colectivos que se definen a partir del genérico universal en masculino (*los padres, los alumnos*). Por último, en los libros de texto de los alumnos y las alumnas, y en especial en aquellos que se corresponden con los cursos iniciales de la educación obligatoria, también podemos constatar la presencia de una serie de personajes que, por su naturaleza, dificultan la tarea de adscribirles a un género determinado; es el caso, por ejemplo, de fantasmas, de animales, de seres de fábula o de extraterrestres. Entendemos que la proliferación de este tipo de personajes “asexuados” tiene como objetivo romper con la hegemonía del modelo masculino protagonista, aunque nos queda la duda de si éste es el camino adecuado para conseguir tal propósito. Quizás resultara más útil y más sencillo nombrar directamente a las mujeres y equilibrar su presencia con la de los hombres.

En cualquier caso, estamos ante una categoría, la de personaje, que al admitir numerosas variantes se convierte en un vehículo analítico de mucha utilidad a la hora de aproximarse a los contenidos menos evidentes (el currículum oculto, en palabras de Bonal³⁸ -entre otros y otras-) del material educativo desde una perspectiva de género.

La otra unidad de análisis a la que hacíamos referencia anteriormente la podemos encontrar en la investigación desarrollada por IMPO Encuestas y publicada en el año 2000: “*la referencia final ha sido siempre la unidad de sentido de las expresiones o enunciados. [...] Tanto para textos como para ilustraciones el proceso ha sido inventariar y contextualizar; en ambos casos la*

³⁷ Subirats, Marina: *op. cit.*, pág. 50.

³⁸ Bonal, Xabier: *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Editorial Graó. Barcelona, 1997. Pág. 16.

*unidad de análisis fue la unidad de sentido, semántico o semiótico, cuya carga de significación reside, precisamente, en asignar roles, tareas, atributos, cualidades, etc... a cada uno de ambos géneros*³⁹. Como vemos, aquí el protagonismo del personaje se ve reemplazado por la centralidad de la unidad de significación ¿Cuál es la causa de la sustitución de la persona por el mensaje?

Desde nuestro punto de vista, esta opción tiene que ver con el planteamiento inicial y los objetivos específicos de cada una de las diferentes investigaciones. En el caso de la primera a la que nos hemos referido, coordinada en el año 1983 por Garreta y Coreaga, el objetivo principal se podía resumir en intentar averiguar cuál es el rol genérico que los textos escolares definían para cada uno de los sexos. Así, al aproximarse a los modelos que se ofrecen de lo masculino y lo femenino a los estudiantes y a las estudiantes en nuestro país, parece razonable que el centro de atención recayera sobre la construcción simbólica de cada uno de los personajes aludidos en los diferentes textos.

Algo similar sucede con el estudio coordinado en el año 1993 por Marina Subirats, cuya finalidad principal es triple: captar la presencia o ausencia de mujeres en los libros de texto, constatar los estereotipos atribuidos a cada uno de los géneros y elaborar un sistema de indicadores que permitan detectar el sexismo en el material de apoyo escolar. Como se puede apreciar, también en este caso se entiende la opción por el personaje, en sus diferentes versiones, como el elemento de referencia en el trabajo de análisis, puesto que los personajes se pueden cuantificar, se pueden definir en base a sus atributos y son fácilmente identificables de cara al establecimiento de un modelo de detección de contenidos discriminatorios.

En el estudio elaborado por IMOP Encuestas y publicado en el año 2000, sin embargo, el papel central le corresponde a la unidad de significación, esto es, al mensaje como representación simbólica de la realidad. Si observamos los objetivos enumerados en las páginas iniciales de este trabajo, veremos que el primero de ellos se centra en analizar el papel del lenguaje en la transmisión de ideas y valores establecidos, así como el uso del género masculino como referente de la especie.

Otros objetivos destacados son el estudio de los modelos que se ofrecen de lo masculino y lo femenino en las diferentes áreas de conocimiento, el análisis del papel y de la relevancia que conceden los libros de texto a las mujeres, y la atención que éstos prestan a las reivindicaciones históricas de los colectivos organizados de mujeres. De alguna forma, este listado de objetivos

³⁹ IMOP Encuestas, S.A.: *op. cit.*, pág. 38.

específicos tiene un carácter más intangible y simbólico que los que se han detallado en las investigaciones anteriormente citadas. Aquí no interesa tanto un recuento de las representaciones humanas que aparecen en los textos, ni tan siquiera una caracterización estructural de las mismas, sino que lo que se persigue es un análisis más complejo de los usos del lenguaje y de sus representaciones simbólicas, con lo que la elección de la unidad de significación como núcleo del análisis resulta del todo coherente con el planteamiento general del estudio.

D. ¿Dónde buscar? Textos, imágenes y actividades de apoyo

Una vez que las unidades de análisis han sido identificadas, aún quedan por definir los ámbitos en los que se va a proceder a su estudio y clasificación. En este punto sí hemos podido observar una coincidencia general entre las diferentes investigaciones consultadas: el trabajo se centra en las imágenes, en los textos y en las actividades o ejercicios de apoyo.

En lo que se refiere a las representaciones gráficas, parece evidente que éstas cobran un especial protagonismo en los niveles iniciales de la educación de los menores y las menores, adquiriendo un papel capital tanto en la transmisión del conocimiento como en la reproducción de valores y de convenciones sociales. Las imágenes rara vez desempeñan un papel secundario de relleno de acompañamiento del texto, sino que alcanzan un fuerte protagonismo por sí mismas, puesto que todo signo gráfico es portador de un mensaje y de un referente de significación. Además, los libros escolares, sobre todo en las primeras etapas, son un *"entremezclado de signos icónicos y lingüísticos"*⁴⁰.

El texto compone el núcleo central de los libros escolares, si bien, como acabamos de ver, no es ni mucho menos el único elemento que reviste de una gran importancia a la hora de analizar los contenidos sexistas. Sin embargo, el texto presenta una dificultad de análisis añadida frente al estudio de las imágenes e ilustraciones, y es que muchas veces se requiere de una lectura entre líneas, más pausada y más compleja, para poder identificar elementos discriminatorios desde una óptica de género.

A esta dificultad en la labor de detección del sexismo en los textos se le añade además una segunda característica problemática: al igual que es complicado de descubrir, el contenido sexista inserto en los textos es tremendamente difícil de modificar en aras de un uso más igualitario del lenguaje, puesto que las variables que entran en juego a la hora de utilizar las

⁴⁰ Garreta, Nuria y Careaga, Pilar: *op. cit.*, pág. 18.

palabras -y las realidades que éstas representan- son muy variadas y responden a elementos de muy diversa índole: culturales, históricos, familiares, religiosos, ideológicos, etc. De este modo, el lenguaje escrito merece una atención especial por parte de los analistas y las analistas del material didáctico, puesto que, de acuerdo al trabajo de investigación coordinado por Subirats, *“el lenguaje se concibe como elemento fundamental de producción, transmisión y adquisición cultural y, por tanto, digno de atención desde la perspectiva analítica que pretende identificar patrones sexistas [...]”*⁴¹.

Por último, nos hemos referido también a las actividades o ejercicios de apoyo como espacio de análisis en el marco de los libros escolares. La idea de diferenciar el corpus del texto de las actividades de apoyo responde generalmente a la voluntad investigadora de buscar posibles diferencias entre los contenidos del primero y los de las segundas, interpretando que el autor o autora de los libros escolares encuentra en los ejercicios de apoyo un espacio de mayor libertad y creatividad -al no tener que ceñirse a un guión determinado por el avance de la materia específica que se trate-, lo que quizás pudiera arrojar alguna diferencia en relación a las manifestaciones sexistas observadas.

E. La observación y el análisis

Una vez que hemos trazado el recorrido metodológico más habitual en el diseño de estudios acerca de los contenidos sexistas del material escolar, tan sólo queda pasar a la etapa de observación y análisis de los mismos. Para abordar esta tarea, la mayor parte de las investigaciones proponen fichas técnicas que apoyen la tarea de revisión de todo el material. Estas fichas técnicas son en realidad plantillas predefinidas de enorme utilidad para recabar la información, puesto que su diseño se ajusta al soporte concreto que se vaya a analizar; de este modo, hay fichas específicas para la observación de textos, para el estudio de imágenes e ilustraciones, para el abordaje de todo lo anterior desde una óptica cuantitativa y también desde otra más cualitativa, ... Al final, los datos recogidos en estas fichas técnicas se presentan de forma muy sencilla para que puedan ser sistematizados y analizados, y de esta forma además se construye un soporte permanente de información que puede ser consultado en cualquier momento del proceso investigador, o que incluso puede servir de base para la realización de análisis y trabajos posteriores. Los resultados de estas pautas generales de análisis de contenidos en los libros de texto se expondrán en el capítulo III de este informe.

⁴¹ Subirats, Marina: *op. cit.*, pág. 29

131 TRABAJO DE CAMPO

Para la recogida de información sobre el terreno, y en base a la revisión documental previamente realizada, el esquema metodológico ha planteado una hipótesis general de partida:

- > Los patrones culturales androcéntricos siguen persistiendo en la escuela.

A su vez, el trabajo de campo ha tratado de comprobar otras hipótesis más específicas que están más relacionadas con los agentes del cambio y la práctica educativa en sí misma. Así, partimos de la premisa de que:

- > La formación especializada del profesorado es vital para conseguir que éstas y estos actúen como verdaderos impulsores de la coeducación.
- > La interacción profesorado-alumnado en el aula aún está impregnada de estereotipos de género, especialmente en el lenguaje empleado.
- > En los espacios de interacción entre el alumnado existe una hegemonía masculina en el uso del patio y las formas de manifestación de las emociones de agresividad/afectividad son distintas entre chicos y chicas.
- > Aún existen obstáculos para el acercamiento de las alumnas a las tecnologías y de los alumnos al cuidado de la personas.

Para ello, el esquema metodológico prevé una aproximación a un conjunto de unidades de análisis que hacen referencia tanto a espacios escolares pautados (aulas) como a espacios no pautados (espacio de juegos). Las unidades de análisis identificadas son las siguientes:

1. Percepciones y actitudes del profesorado.
2. Percepciones y actitudes del alumnado.
3. Interacción entre el profesorado y el alumnado
4. Interacción entre alumnado.

A su vez, estas mismas unidades de análisis han sido descompuestas en una serie de variables operativas que van a permitir un acercamiento concreto a la realidad del proceso educativo en nuestro país. Éstas son:

1. Percepciones y actitudes del profesorado
 - > Valoración del marco normativo de referencia en materia de igualdad de oportunidades.

- > Valoración de los esfuerzos realizados por los Centros Educativos para incorporar elementos de lucha contra la discriminación.
 - > Actitud personal frente a la igualdad entre hombres y mujeres.
 - > Conciencia de las tareas pendientes del sistema educativo en materia de igualdad e oportunidades.
2. Percepciones y actitudes del alumnado
- > Nivel de interiorización de los estereotipos de género.
 - > Actitud ante la discriminación de las mujeres.
 - > Acceso a ramas de conocimiento tradicionalmente vetadas (lo tecnológico en el caso de las niñas y el cuidado de las personas en el de los niños).
3. Interacción entre el profesorado y el alumnado
- > Tipo de relación establecida con alumnas y alumnos.
 - > Asignación de roles a alumnas y alumnos dentro del aula.
 - > Tipo de lenguaje empleado en las explicaciones y en los ejercicios prácticos.
4. Interacción entre alumnado
- > Distribución y uso de los espacios y de los recursos disponibles en la escuela.
 - > Manifestación de afectividad y agresividad en la escuela.
 - > Pautas relacionales habituales entre géneros: liderazgo, protagonismo,...

A. Estrategia metodológica en la selección de centros escolares

El tipo de metodología utilizada en nuestro estudio (eminentemente cualitativa) no aconseja el diseño de una muestra con carácter representativo desde el punto de vista estadístico. Se trata, de detectar la existencia de pautas culturales no conscientes que reproducen manifestaciones sexistas, así como de averiguar si se está produciendo una paulatina incorporación de la perspectiva de género en la Educación. De este modo, el planteamiento de esta investigación social parte del trabajo en los 10 centros escolares sobre los que se ha diseñado la muestra.

Para la selección de centros escolares han sido utilizados diversos criterios, con la única misión de conseguir una muestra lo suficientemente diversa de realidades de centros escolares pero obviamente sin el ánimo de realizar comparaciones entre ellas. Estos criterios han sido los siguientes:

1. Territorialidad: Representación de Comunidades Autónomas Objetivo 1 y Comunidades Autónomas Fuera de Objetivo 1⁴². Se han seleccionado para cada zona de Objetivo, aquellas CCAA y provincias con mayor peso o concentración (representatividad) de los centros educativos respecto al territorio nacional, y mayor concentración o representatividad de los centros escolares con ciclos de Educación Primaria y ESO en las Comunidades seleccionadas⁴³. Asimismo, se ha considerado acertado incluir una comunidad autónoma bilingüe y con tradición pedagógica innovadora. A tales efectos, las Comunidades Autónomas seleccionadas han sido las siguientes:
 - Objetivo 1: 6 centros escolares ubicados en las Comunidades de Andalucía, Castilla y León y Valencia.
 - Fuera de Objetivo 1: 4 centros escolares ubicados en las Comunidades de País Vasco y Madrid.
2. Entorno cultural y demográfico: centros escolares urbanos, centros escolares periurbanos, centros escolares rurales.
3. Régimen de propiedad y gestión del centro: escuelas públicas y escuelas privadas.
4. Nivel de atención educativa: primaria o secundaria.

Como criterio común a todos los centros seleccionados, el alumnado de los mismos es mixto.

Para la selección de las escuelas se procedió a combinar una técnica de selección mixta, a caballo entre la composición de muestras por ejes de corte -propia de los estudios cualitativos- y la aleatoriedad -que se maneja fundamentalmente en investigaciones de tipo cuantitativo y estadístico-.

Así, establecidos los cuatro criterios o ejes de corte para componer una muestra que, en la medida de lo posible, integrara la complejidad del panorama educativo e impidiera desviaciones fruto de la concentración de un cierto tipo de variables, se procedió a balancearlos y se definieron los estratos. Procedimos a hacer una selección aleatoria de los Centros en base a los registros provinciales de Centros escolares de los que dispone el Ministerio de Educación. De este modo llegamos a componer la muestra definitiva de diez Centros, que entendemos tiene el valor de apoyarse en la aleatoriedad a la vez que integra la riqueza y variedad del ámbito en el que se mueve la presente investigación.

Si bien en la elección de escuelas, hemos tenido que afrontar dos limitaciones o condicionantes. En primer lugar, las dificultades de encaje de la presencia de los consultores en los espacios

⁴² Según la clasificación por CCAA que establecen los Objetivos de los Fondos Estructurales de la UE.

⁴³ Las Comunidades seleccionadas concentran más de la mitad de los centros escolares de Primaria y Secundaria. Fuente: *Estadísticas del MEC correspondientes al año 2003*.

pautados y no pautados con la agenda escolar (periodos vacacionales, exámenes o evaluaciones continuas), lo que nos ha obligado a combinar la técnica de elección aleatoria de escuelas a partir del listado de centros escolares públicos y privados que aparece en la base de datos del M^o de Educación, con la selección de otros centros próximos cuando alguno de los elegidos aleatoriamente manifestaba estas dificultades de encaje. En segundo lugar, la necesidad de prever fórmulas de flexibilización metodológica ante las dificultades de desarrollar determinadas dinámicas (en aulas con alumnado de primaria, con profesorado con poco tiempo disponible, etc.).

Desde esta doble perspectiva, se ha actuado bajo criterios de la mejor adecuación con la realidad de los protagonistas de la práctica educativa.

Si bien este método de elección podría introducir algún sesgo en una investigación de talante cuantitativo, la metodología empleada ha sido ratificada como adecuada mediante consultas a personas expertas del ámbito de la Educación y de la Educación para la Igualdad⁴⁴.

Finalmente, la muestra definitiva ha quedado constituida por las visitas a 10 centros escolares, tal como se refleja en la siguiente tabla:

Cuadro 10: Muestra de centros escolares objeto del trabajo de campo

OBJETIVO 1		
Valencia	2 Centros	<ul style="list-style-type: none"> > Centro escolar rural/ concertado/ Ciclo de primaria: Cooperativa Escuela2 (La Cañada, Valencia) > Centro escolar rural/ público/ Ciclo de secundaria: Instituto de Educación Secundaria Enguera (Enguera, Valencia)
Castilla y León	2 Centros	<ul style="list-style-type: none"> > Colegio Rural Agrupado (CRA)/ público/ Ciclo de primaria: CRA Vega del Esla (Torval de los Guzmanes, León) > Centro escolar urbano/ público/ Ciclo de secundaria: Instituto de Educación Secundaria Giner de los Ríos (Segovia)
Andalucía	2 Centros	<ul style="list-style-type: none"> > Centro escolar urbano/ privado/ Ciclo de primaria: San Francisco de Paula (Sevilla) > Centro Escolar periurbano/ público/ Ciclo Secundaria: Instituto de Educación Secundaria Mateo Alemán (San Juan de Aznalfarache, Sevilla)
Fuera de OBJETIVO 1		
/Madrid	2 Centros	<ul style="list-style-type: none"> > Centro escolar urbano/ concertado/ Ciclo de primaria: Calasanz (Pinto, Madrid) > Centro escolar periurbano/ público/ Ciclo de Secundaria: Instituto de Educación Secundaria Alfonso Moreno (Brunete, Madrid)

⁴⁴ La mayor parte de las investigaciones desarrolladas en la materia se enfrentan al rechazo de participar y colaborar en las dinámicas características de toda investigación, especialmente por parte del profesorado. Así ya lo manifestó ya en su día SUBIRATS, MARINA (1988): Rosa y Azul, La transmisión de géneros en la escuela mixta. Serie Estudios nº 19, Ministerio de Cultura.

País Vasco	2 Centros	> Centro escolar periurbano/ público/ Ciclo de Primaria: Colegio Allende Salazar (Gernika, Bilbao) > Centro escolar urbano/ público/ Ciclo de Secundaria: Instituto de Educación Secundaria Txurdinaga Behekoa (Bilbao)
------------	-----------	--

B. Descripción sintética de los centros escolares⁴⁵:

Centros escolares de Valencia:

> Escuela2 (La Cañada, Valencia): El primero de los centros es una escuela concertada ubicada en una pequeña localidad de 4.400 habitantes cercana a la propia ciudad de Valencia. Posee una trayectoria pedagógica innovadora reflejada en un ideario basado en el reconocimiento de una sociedad plural. Sus alumnos/as proceden de la nueva clase media/alta (preferentemente hijos/as de profesionales). El trabajo de campo se centró en el alumnado y profesorado de 5º curso de primaria.

> IES Enguera (Enguera, Valencia): Instituto de Educación Secundaria ubicado en Enguera, localidad rural con un elevado porcentaje de población inmigrante (básicamente de origen búlgaro). Atiende fundamentalmente a adolescentes y jóvenes de clase trabajadora (agricultura y textil en su forma de economía sumergida, prácticamente). El trabajo de campo se centró en el alumnado y profesorado de 4º curso de ESO.

Centros escolares de Castilla y León

> CRA Vega del Esla (Toralejos, León): Esta escuela tiene la peculiaridad de ser un Colegio Rural Agrupado (CRA) cercano a León. Este CRA está formado por 4 centros educativos repartidos en 4 localidades rurales, separadas entre ellas por distancias no superiores a los 10 km. El mismo profesorado imparte clase en los 4 centros a partir de un sistema de rotación. Las aulas están compartidas por niños y niñas de edades diferentes, con distintos niveles de aprendizaje, lógicamente, en relación con las edades. Las aulas suelen tener entre 7 y 12 alumnos/as. El equipo directivo desarrolla un trabajo constante con padres y madres (talleres de lectura, etc.) a fin de incrementar la participación de las familias en la toma de decisiones escolares. Se atiende a niños y niñas de familias con rentas provenientes del campo.

> IES Giner de los Ríos (Segovia): Instituto de Educación Secundaria ubicado en un barrio de clase trabajadora (media/baja) de Segovia. La media de edad de los maestros gira alrededor de los 40 años y siguen una pedagogía de tipo tradicional. El centro es receptor de alumnado inmigrante, fundamentalmente de origen marroquí y rumano. El trabajo de campo se centró en el alumnado y profesorado de 3º y 4º de ESO.

⁴⁵ Al final de este capítulo se recogen cada una de las técnicas de investigación social aplicadas a cada centro escolar seleccionado.

Centros escolares de Andalucía

> San Francisco de Paula (Sevilla): Escuela privada ubicada en un céntrico barrio de clase media/alta de Sevilla. El alumnado proviene de familias de profesionales liberales fundamentalmente. Sigue un sistema pedagógico muy tradicional y homogéneo; las clases se imparten en castellano o inglés según opción. La mayoría del equipo docente son mujeres jóvenes. El trabajo de campo se centró en el alumnado y profesorado de 5º y 6º curso de primaria.

> IES Mateo Alemán (San Juan de Aznalfarache, Sevilla): Se trata de un instituto ubicado en un barrio obrero del área metropolitana de Sevilla; el alumnado proviene de familias de clase trabajadora. Si bien la pedagogía responde a modelos tradicionales, posee una línea de trabajo ya consolidada en materia de educación sexual. Las muestras se tomaron en 4º curso de ESO.

Centros escolares de Madrid

> Calasanz (Pinto, Madrid): Escuela concertada situada en la localidad de Pinto (Madrid). Ha seguido una trayectoria muy característica basada en una pedagogía activa (educación en valores, integración de inmigrantes)... colaborando de forma estable con la corporación local para la impartición de talleres específicos en valores para el alumnado. La investigación social recayó en el alumnado de 6º curso de primaria.

> IES Alfonso Moreno (Brunete, Madrid): Se trata de un centro público ubicado a 39 km. de Madrid. Sus alumnos/as proceden de la nueva clase media: hijos de empleados de nivel medio y empresarios de la zona, con cierta posibilidad de ascenso social a través del éxito escolar o de la propia herencia de los negocios familiares. Desde el equipo directivo se defiende una acción positiva a favor de la coeducación. La investigación se centró en el 4º curso de ESO.

Centros escolares del País Vasco

> Colegio Allende Salazar (Gernika, Vizcaya): Esta escuela tiene la designación de ikastola. Ubicada en Gernika, sigue el sistema pedagógico de *Amara-Berri*⁴⁶. Coexiste el profesorado (mayoría mujeres) de edad avanzada con maestras jóvenes, lo que comporta planteamientos pedagógicos muy diferenciados entre sí. El alumnado procede de familias de clase media, con ambos progenitores en profesiones liberales o empleos cualificados. Se tomaron muestras de 5º curso de primaria.

⁴⁶ La Ley de la Escuela Pública Vasca incluye, entre otros fines de la escuela pública *"impulsar el desarrollo de la personalidad y la formación integral de los alumnos, asentados en los valores que hacen posible la convivencia democrática"*. Para ello, las escuelas públicas vascas implementan -desde una base participativa entre familias y escuelas-, intervenciones específicas basadas en la práctica diaria de valores, tales como la capacidad crítica, la igualdad, la justicia, la participación, el respeto, el pluralismo y la libertad de conciencia, la solidaridad, la inquietud social, la tolerancia y el respeto mutuo a partir de programas denominados "Educación para la Convivencia".

> IES Txurdinaga Behekoa (Bilbao): Finalmente, el último instituto visitado está situado en un barrio obrero del centro de Bilbao, pero sus características pedagógicas lo asemejan a centros de clase media (algún programa experimental, proyectos de diversidad, etc.). Sigue un modelo de lengua tipo A, lo que implica que las clases se imparten en castellano a excepción de la clase de euskera. La investigación se centró en varios cursos de la ESO (1º a 3º) respecto las observaciones en espacios no pautados y en profesorado de todo el ciclo de ESO respecto a las entrevistas en profundidad.

C. Protocolo de visitas a los centros escolares:

La organización del proceso operativo de presentación a los centros escolares se ha desarrollado durante el mes de diciembre de 2003 hasta el mes de marzo del año 2004, con las siguientes actuaciones:

1. Precontacto telefónico y comunicación a través de e-mail a la Dirección del centro o Jefatura de Estudios, explicando el marco general del Estudio y las actuaciones metodológicas necesarias a desarrollar con cada centro escolar, a fin de conocer su disponibilidad y aproximación de una agenda adecuada.
2. Con las aceptaciones conseguidas, comunicación al Instituto de la Mujer de la muestra finalmente seleccionada, a fin de dar cumplimiento a los requerimientos administrativos regionales que acompañan a toda entrada y estancia en centros escolares, a través de una carta de presentación institucional del Estudio.
3. Paralelamente, elaboración del material metodológico: Fichas de Observación Sistemática, Guión de Entrevista en Profundidad al profesorado y Guiones de Grupos de Discusión Focalizados (GDF) para profesorado y para alumnado.
4. Formación del dispositivo humano: 2 consultores ubicados en cada centro escolar, implementando las dinámicas metodológicas propuestas.
5. Concreciones finales de la agenda de visita mediante varios intercambios telefónicos con la persona de contacto en el centro escolar (generalmente el/la directora/a) con quienes se acordaba el tipo, número y horarios de aplicación de las técnicas a implementar en cada centro en función de la disponibilidad del profesorado y del alumnado.
6. Visita al centro escolar propiamente dicha siempre iniciada con una primera presentación ante el/la responsable de la Dirección.

A continuación desarrollamos el repertorio de técnicas utilizado para la recogida de información. Al respecto, cabe señalar que una misma técnica nos ha permitido obtener información relativa a varias variables de análisis de forma simultánea.

D. Repertorio de técnicas empleadas⁴⁷

Las entrevistas en profundidad

Lo que se pretendió a través de esta técnica fue una aproximación al discurso individual de un conjunto de docentes seleccionados en los Centros Educativos que componen la muestra de trabajo (3 docentes por Centro, sumando un total de 30 entrevistas). A través de las entrevistas, que contaban con un guión de referencia previamente definido, se trataba de profundizar en las opiniones y consideraciones del profesorado acerca de la discriminación de género y de la superación de estereotipos a lo largo del proceso educativo.

Las entrevistas han sido diseñadas a las características específicas del contexto en el que iban a ser utilizadas; de este modo, su duración se ha reducido ligeramente teniendo en cuenta los tiempos libres disponibles por el profesorado en los centros educativos, tiempos que no sobrepasan los 50 minutos como norma. En lo que se refiere a la temática a abordar, las diferentes variables se han agrupado en una serie de bloques que a continuación pasamos a enunciar:

BLOQUE A.> ASPECTOS GENERALES

- A.1. Igualdad en el Centro
- A.2. Actitud frente a la igualdad

BLOQUE B.> LA PRÁCTICA EDUCATIVA

- B.1. Gestión del aula
- B.2. Comunicación verbal
- B.3. Acercamiento de las alumnas al aprendizaje de las tecnologías y de los alumnos al cuidado de las personas

BLOQUE C.> VALORACIÓN DE LA INTERACCIÓN ENTRE EL ALUMNADO

- C.1. Uso del patio
- C.2. Manifestaciones de agresividad-afectividad

⁴⁷ Los guiones empleados en cada una de las técnicas que citamos a continuación se presentan en el Anexo 2.

Grupos de Discusión Focalizados

La técnica del Grupo de Discusión Focalizado (en adelante GDF) se plantea como un instrumento complementario no sólo respecto al resto de intervenciones cualitativas desarrolladas en otros ámbitos de análisis (interacción en el aula y en el espacio de juegos a partir de la observación sistemática y de la entrevista en profundidad), sino también respecto a los sujetos protagonistas de la práctica educativa: alumnado como receptor de la transmisión de valores y el profesorado como agente de cambio de la transmisión de los mencionados valores.

Respecto a la finalidad que persigue esta técnica, recordar que no va dirigida a cubrir un contraste empíricamente riguroso sobre la existencia del sexismo en la escuela, sino a constituir un elemento de descripción y reflexión respecto a la problemática tratada, a fin de disponer de un diagnóstico sobre la existencia o inexistencia del sexismo en el centro escolar visitado desde la perspectiva del propio alumnado como receptor de valores transmitidos.

Siguiendo la propuesta técnica planteada, la técnica del trabajo grupal nos ha permitido profundizar sobre dos niveles de análisis:

- Nivel de Análisis 1: En las RELACIONES PROFESORADO-ALUMNADO
- Nivel de Análisis 2: En las RELACIONES ALUMNADO-ALUMNADO

En ambos supuestos, los GDF estaban apoyados en un guión de cuestiones formuladas mediante preguntas abiertas y neutras a fin de favorecer la validez y la participación que la dinámica exige. Esta técnica ha permitido disponer de respuestas, valoraciones y especialmente, acercan percepciones y opiniones contrapuestas, basándose en procesos de participación operativos encaminados a detectar la existencia de discriminaciones explícitas o implícitas, de carácter consciente o inconsciente. El planteamiento del GDF concilia las reflexiones individuales con los posicionamientos colectivos, favoreciendo una intervención participativa sustentada en valores de diálogo y consenso.

Con la finalidad de disponer de un nivel de profundización útil y práctico para el establecimiento de indicadores válidos, se llevaron a cabo 10 grupos de discusión para el análisis de las Relaciones Alumnado-Alumnado y 6 grupos de discusión para el análisis de la Interacción Profesorado-Alumnado, tal como se refleja en la tabla núm.10.

La idea de formar GDF dirigidos a participantes de un solo sexo ha obedecido a razones de identificación de posibles comportamientos dicotómicos, que impiden una integración de comportamientos entre “lo masculino” y “lo femenino”; sin embargo, a fin de enriquecer y contrastar percepciones, se ha optado por incluir algún GDF dirigido a participantes de ambos

sexos (grupo mixto). Asimismo, dadas las características de esta técnica y el objeto de su aplicación (obtener información sobre sus opciones personales, profesionales, comportamientos, actitudes, etc.) se trabajó exclusivamente con estudiantes de mayor edad, es decir, de los dos últimos cursos del ciclo de Primaria (5º y 6º) y de todas las etapas del ciclo educativo de Secundaria. Asimismo, la elección final de los centros escolares relacionados ha estado estrechamente vinculada al grado de participación y colaboración que han mantenido durante el resto del dispositivo cualitativo implementado, paralelamente a la sensibilización y conocimiento que hayan tenido en la materia.

Finalmente, señalar que para el desarrollo de los GDF, el equipo de investigación ha observado las siguientes fases:

1. Presentación: Remisión de los antecedentes y marco general del Estudio, así como orientaciones sobre los objetivos y variables a tratar durante la dinámica.
2. Planteamiento de cuestiones clave, a fin de facilitar y provocar estímulos verbales para la reflexión y el debate.
3. Debate sobre las preguntas clave, recogiendo las aportaciones, precisiones y reflexiones de los miembros del grupo.
4. Última reflexión de las principales conclusiones.

La duración media de cada una de estas sesiones rondó aproximadamente los 50-70 minutos.

Contenidos de los GDF con alumnos y alumnas

1. Análisis de la interiorización de estereotipos de género en el alumnado: Con el objetivo de identificar la existencia de roles y comportamientos de género estereotipados en el alumnado, se lanzaron preguntas clave relacionadas con “lo mejor y lo peor de ser niño/chico” y “lo mejor y peor de ser niña/chica”, preguntas que ponen de relieve la valoración de las ventajas e inconvenientes que hace el alumnado en cuanto a su pertenencia a un sexo determinado y cómo estos valores son transmitidos de forma explícita o implícita a través de la práctica educativa.

2. Análisis de la distribución del uso y espacio del patio: Enfocado a subrayar la proyección de las relaciones de poder entre niños en un espacio de completa libertad, como es el espacio de juegos. La ocupación y el movimiento en el espacio, el tipo de juegos jugados por cada grupo sexual y el tipo de actividades del alumnado durante el tiempo de recreo constituyen las variables fundamentales de observación. Las preguntas planteadas estaban pensadas para comprobar la situación de desigualdades en la ocupación del espacio, el dominio de los juegos

masculinos y una actitud de inhibición por parte de las niñas para participar en los juegos dominantes.

3. Análisis de las manifestaciones de violencia y efectividad en el centro: Una de las formas de manifestación del sexismo en la escuela se produce en las expresiones de violencia y agresividad por lo tanto se planteó conocer: la frecuencia de las manifestaciones de agresividad frente a la afectividad; la concentración de manifestaciones agresivas o afectivas en determinadas ciclos educativos (primaria y secundaria) vinculados al grado o estadio de socialización del alumnado y la información relativa por sexo en ambos tipos de manifestaciones.

4. Análisis de conocimientos y responsabilidades tradicionalmente “vetados”: Uno de los principales indicadores de si el sistema educativo español ha alcanzado o no los niveles de equidad de género que le corresponden como agente de cambio, lo constituyen las expectativas de vida familiar y profesional del alumnado. Desde esta perspectiva, hemos considerado necesario indagar acerca de las dificultades de los alumnos para acercarse a las actividades tradicionalmente femeninas, como el cuidado de las personas.

En este contexto, se propuso abordar la identificación de los obstáculos que, en el marco del sistema educativo, las alumnas y alumnos de primaria y secundaria enfrentan, de cara a interesarse por ámbitos del conocimiento que implican conocimientos previos, habilidades, destrezas y/o expectativas profesionales, no consideradas propias de su sexo. Asimismo, se abordaron las diferencias que presentan estos obstáculos en el caso de unas y otros.

Por ello, además de los aspectos señalados en los anteriores niveles de análisis, se trabajó sobre la identificación de los siguientes aspectos, estrechamente vinculados al nivel de Análisis de los Estereotipos masculinos y femeninos:

1. Percepción de la feminidad y masculinidad que tiene el alumnado y de las consecuencias que tiene la pertenencia en uno u otros grupos o la trasgresión de las normas “socialmente” aceptadas.
2. Sus reacciones ante áreas de conocimiento que les resultan ajenas a su identidad de hombres y mujeres (carreras técnicas, ámbito doméstico, asistencia a las personas, especialmente).

Contenidos de los GDF con profesores y profesoras

En estos grupos se pretendió sondear sobre una serie de cuestiones que se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- > Valoración de las Políticas de igualdad de oportunidades a nivel estatal y regional. Evolución e incidencia en el ámbito educativo.
- > Valoración del rol de los Centros de Enseñanza frente a la discriminación de género.
- > Modelos de gestión del aula y protagonismo de las alumnas.
- > Modelos de comunicación verbal: la importancia de nombrar a las mujeres y a lo femenino.
- > Identificación de obstáculos para el aprendizaje: las alumnas y la tecnología y los alumnos y el cuidado de las personas.
- > Valoración de las relaciones entre alumnas y alumnos y de la apropiación de los espacios de juego.
- > Conocimiento de la agresividad y la afectividad de alumnos y alumnas (y relevancia de la variable de género en sus manifestaciones).

La observación sistemática

Los objetivos específicos a cubrir con la técnica de observación sistemática, tanto en espacio pautado como no pautado, en el contexto de “la práctica educativa” y en el ámbito comunitario del Proyecto Educativo son los siguientes:

- > La interacción entre profesorado y alumnado.
 - > La interacción entre alumnado.
1. Relación profesorado/alumnado: *continuum* con numerosas facetas que depende de factores como: lugar físico, actividad desarrollada y características de las personas interactuantes. La hipótesis de partida se basaba en que la interacción que el/la profesor/a establece con el alumnado en el aula refleja expectativas diferentes para chicos y chicas que sintonizan con estereotipos de género.

Se midió en dos ámbitos de estudio:

- > Gestión del aula:
 - > Ubicación niñas/os (en el aula o en el laboratorio), variaciones en la distribución en función de las asignaturas, actitud de el/la docente respecto a la distribución del alumnado.
 - > Tareas de apoyo solicitadas por alumnas/os.
 - > Responsabilidades asignadas a ellas/os y a qué roles responden las tareas asignadas a cada uno (de aprendizaje, de decoración,...).

- > Trabajo en equipo: composición, liderazgo,...
- > Comunicación verbal:
 - > Tono de voz de el/la docente hacia alumnos y hacia alumnas y tipo de calificativos y apelativos.
 - > Expresiones estereotipadas.
 - > Ejemplos utilizados (qué cualidades propugnan, nivel de estereotipación).
- 2. Relación alumnado: relaciones de poder entre ellos/as, procesos de reafirmación de su identidad (en adolescentes,...). Se midió en dos ámbitos: en la distribución y uso del patio se establecen relaciones de poder con hegemonía masculina y en la afectividad y la agresividad están presentes en ambos sexos, pero se manifiestan en momentos y formas diferentes.
 - > Distribución y uso del patio:
 - > Tipos de juegos: mixtos o de unos y otras.
 - > Características de los juegos/actividades (espacio requerido vs. características del recinto y posibilidades de equipamiento, instrumento de juego, dimensión del grupo) según se jueguen por separado uno u otro sexo, o de forma mixta.
 - > Conformación y composición de los grupos.
 - > Liderazgos que ejercen.
 - > Intervención del profesorado en la configuración de los grupos.
 - > Manifestaciones de afectividad y agresividad relacionados con la variable género:
 - > Tipo de expresiones de afecto (verbales, físicas, gestuales, simbólicos...) y quiénes las realizan (niños o niñas).
 - > Tipo de expresiones de agresividad (verbales, físicas, gestuales, simbólicos...) y quiénes las realizan (niños o niñas).
 - > Quién arremete, dónde y en qué contexto se observan, con qué frecuencia, con qué intencionalidad.
 - > Cómo se viven/interpretan estas expresiones por parte de los niños y de las niñas.
 - > Actitud del profesorado ante estas expresiones, si intervienen o no, y en caso de haber intervenciones comprobar si van asociadas a estereotipos de género.

La técnica de observación sistemática se empleó para obtener esta información visual de los hechos y de los comportamientos que se producen en el entorno del centro; información que debe producirse espontáneamente (sin artificios, sin manipulación,...), tratando de que la presencia de la persona que observa no modificara sensiblemente la situación que se quería registrar. Dicha técnica se denomina así porque consiste en la observación y registro, con procedimientos explícitos, de comportamientos y acciones sociales previamente especificadas.

Las observaciones se hicieron en distintas áreas físicas: aula, laboratorios y patio realizando 3 observaciones de mismo objeto de estudio en cada centro. La duración media de cada una de estas intervenciones rondó los 30 minutos (muestreo temporal puntual).

La herramienta utilizada fueron las Fichas de Observación (a modo de matrices de anotación y codificación) de los comportamientos registrados para su posterior análisis (ver Anexo 2). La información obtenida a través de estas herramientas pudo complementarse con Notas de campo tomadas en las visitas a los centros. Además, se analizó la correspondencia entre lo observado y lo comunicado en las entrevistas y grupos de discusión.

Para concluir exponemos de forma sintética en el cuadro de la página siguiente la distribución de técnicas finalmente implementadas en cada centro con las dimensiones analizadas en cada uno de ellos.

Cuadro 11: Implementación de técnicas de investigación/centro escolar

centros (codificados: 1= primaria; 2= secundaria)	entrevista	GDF docentes	GDF alumnado	observación
	Sobre: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepciones ▪ Actitudes ▪ Reacciones ▪ Interacción ▪ Formación ▪ Curricula ▪ Gestión Aula ▪ Percep F/M ▪ Reacción a áreas ajenas a identidad ▪ Uso patio ▪ Agresiv/Áfect 	Sobre: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepciones ▪ Actitudes ▪ Reacciones ▪ Interacción ▪ Formación ▪ Curricula ▪ Gestión Aula ▪ Percepción F/M ▪ Reacción a áreas ajenas a identidad ▪ Uso patio ▪ Agresiv/Áfect 	Sobre: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepción F/M ▪ Reacción a áreas ajenas a identidad ▪ Uso patio ▪ Agresiv/Áfect 	Sobre: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestión aula ▪ Comunicac. Verbal (prof/alumno) ▪ Uso patio ▪ Agresiv/Áfect
Calasanz	3 docentes	1 GD (7 docentes)	2 GD mixtos 6º Primaria	6 observac. aula
IES Alfonso Moreno	3 docentes	1 GD (11 docentes)	1 GD chicos 4º ESO	6 observac. aula
Allende Salazar	3 docentes	—	—	6 observac. ENP
IES Txurdinaga	3 docentes	—	—	6 observac. ENP
Francisco de Paula	3 docentes	—	—	6 observac. ENP
IES Mateo Alemán	3 docentes	—	2 GD: 1 chicos +1 chicas 4º ESO	6 observac. ENP
CRA Vega del Esla	3 docentes	1 GD (12 docentes)	1 GD niños 3er.ciclo Primaria	6 observac. aula
IES Giner de los Ríos	3 docentes	1 GD (7 docentes)	1 GD mixto 4º ESO	6 observac. aula
Escuela2	3 docentes	1 GD (7 docentes)	1 GD niñas 6º Primaria	6 observac. ENP
IES Enguera	3 docentes	1 GD (6 docentes)	1 GD chicas 1er.Bachiller	6 observac. aula
10 centros	30 docentes	6 GDF (50 docentes)	10 GDF (73 alumnos/as)	60 observaciones

Nota: EPN: Espacio no pautado

Los resultados obtenidos del estudio de las técnicas de análisis de contenido de material didáctico por un lado, y por otro, los obtenidos con la aplicación de las técnicas de recogida de información que hemos presentado en este último apartado de trabajo de campo, configuran el siguiente capítulo III.

III. ANÁLISIS Y COMENTARIOS DE RESULTADOS

| 1 | PROCEDENTES DEL ANÁLISIS DEL MATERIAL DIDÁCTICO

1.1. EL MENSAJE DEL MATERIAL ESCOLAR FRENTE A LAS RECEPTORAS Y LOS RECEPTORES

Desde nuestra óptica, y siguiendo a Bonder y Veronelli⁴⁸, dos autoras estrechamente vinculadas al Centro de Estudios de La Mujer en Uruguay, es importante matizar la suposición de que *los mensajes que transmiten los libros escolares ingresan sin ningún tipo de mediación en la mente infantil y generan efectos perdurables en ella*". La idea de que los productos culturales poseen una capacidad omnipotente de afectar las voluntades, deseos y representaciones de la realidad de los sujetos, supone la existencia de un receptor o receptora que se define por su pasividad frente a los mensajes.

Además, los estímulos que proporciona el material escolar y, más concretamente, el libro de texto, se ven complementados por una multiplicidad de mensajes que son transmitidos desde otros ámbitos, lo que supone para los escolares un cúmulo de representaciones de la realidad que pueden ser muy diferentes -e incluso contradictorias-. Tal y como señala Tomé, "*sabemos que cuando los niños y las niñas llegan a la escuela están socializados en los géneros masculino y femenino; lo que hace la escuela, bien por acción u omisión, es mantener, producir, reproducir y reforzar algunos estereotipos de género*"⁴⁹.

Todo lo anterior no implica negar que los mensajes que transmiten los materiales escolares ejerzan una importante influencia en el universo de valores que los niños y las niñas conforman, aunque aún estemos lejos de poder precisar cómo cada uno y cada una se relaciona con ellos. En este terreno es importante avanzar con cautela, y es innegable que para explorar la incidencia de estos textos en el proceso formativo habría que tener más conocimientos respecto a una multiplicidad de temas, como el lugar que ocupan en la cultura escolar, el valor y sentido que le asignan los docentes en base a su propio rol de transmisores del saber, la orientación pedagógica de éstos, la relación de los y las estudiantes con los libros, y un largo etcétera. En efecto, en la investigación coordinada por Subirats se afirma que "*son múltiples y muy variados los factores que inciden en los procesos educativos [...]; por eso consideramos la conveniencia de no atribuir*

⁴⁸Bonder, Gloria y Veronelli, Claudia: *Representaciones de género en la educación científica y tecnológica: análisis de textos escolares post reforma educativa*. El texto se puede consultar en el siguiente enlace: <http://www.dinacyt.gub.uy/mujercyt.html>.

⁴⁹ Tomé, Amparo y Rambla, Xabier (eds.): *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Editorial Síntesis y Universidad Autónoma de Barcelona. Madrid, 2001. Pág. 11.

*al libro de texto un papel fundamental único pensado al margen de la incidencia que tienen otros elementos en la transmisión de saberes en la escuela*⁵⁰.

No obstante, si creemos estar en condiciones de poder subrayar, en base a los diferentes estudios que se han realizado en este ámbito concreto, la importancia del papel de los materiales educativos en la conformación del “equipamiento lingüístico, simbólico y conceptual”⁵¹ que va a condicionar a los alumnos y las alumnas en su particular construcción de los modelos sociales de género en función del sexo. No hay que olvidar que los libros de texto y demás material de apoyo educativo se sitúan en el centro del proceso formativo de los menores y las menores, convirtiéndose además en una poderosa herramienta de homogenización de conocimientos y valores sociales en razón de su utilización generalizada a la totalidad de los centros educativos.

Unido a lo anterior, el análisis de las representaciones de género que ofrecen los materiales escolares tiene un valor en sí mismo que nos parece especialmente relevante, y que también es apuntado por Garreta y Careaga en su clásica investigación acerca de los libros escolares en la EGB⁵². Como ya hemos señalado, los libros de texto, además de los conocimientos específicos que tratan, transmiten parte de una cultura, de una visión de lo masculino y lo femenino socialmente arraigada. En este sentido, siguiendo a Bonder y Veronelli⁵³, los textos escolares “*permiten identificar en cada contexto histórico cuáles son los lugares, saberes, poderes e identidades que la educación formal propone como lo verdadero, lo normal, lo real, lo natural o lo justo*”. Esto es, retratan el momento histórico concreto e identifican y categorizan al grupo social dominante.

En base a lo anterior, parece claro que los materiales escolares, con especial atención a los libros de texto, se convierten en elementos clave a la hora de analizar y de evaluar el grado de discriminación de género existente en un sistema educativo determinado. Así, a lo largo de este epígrafe dentro del capítulo de resultados, vamos a acercarnos -de forma panorámica- a los logros básicos de las investigaciones que se han realizado en los últimos años en nuestro país, centradas en la revisión del material escolar desde una óptica de género.

⁵⁰ Subirats, Marina (coord.): El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Instituto de la Mujer. Madrid, 1993. pág. 26.

⁵¹ Subirats, Marina (coord.): *ibid.*

⁵² Garreta, Nuria y Careaga, Pilar: Modelos masculino y femenino en los textos de EGB. Instituto de la Mujer. Serie Estudios, nº 14. Madrid, 1987.

⁵³ Bonder, Gloria y Veronelli, Claudia: *op. cit.*

- › En primer lugar vamos a presentar brevemente los presupuestos de partida y las conclusiones generales de cinco investigaciones destacadas en esta materia.
- › A continuación, detallaremos la metodología básica de la que se han servido la mayor parte de estos y otros estudios en la labor de detectar contenidos discriminatorios en los materiales educativos empleados en las escuelas españolas.
- › Por último, presentaremos una breve reflexión acerca de la evolución -o de la ausencia de la misma- en las conclusiones alcanzadas por los distintos trabajos analizados en lo que se refiere a la permanencia de un esquema desigual y jerarquizado en la construcción de los modelos masculinos y femeninos en las aulas de la educación primaria y secundaria.

1.2. INVESTIGACIONES DESTACADAS EN MATERIA DE ANÁLISIS DE MATERIAL ESCOLAR EN UN CONTEXTO ESPAÑOL

Tal y como hemos venido anunciando, el análisis de los contenidos de los textos escolares es probablemente uno de los mecanismos principales que sirven para detectar el grado de sexismo en el sistema educativo. La centralidad del material escolar -y del libro de texto en particular- en la construcción de las imágenes de género que llevan a cabo los menores y las menores en edad escolar es prácticamente indiscutible, lo que ha llevado a no pocos ni pocas analistas a tratar de diseccionar los discursos explícitos e implícitos a través de los cuales el alumnado orienta una etapa vital de su proceso de socialización.

De este modo, parece natural que en nuestro país se hayan realizado diversas investigaciones enfocadas a la detección de pautas y contenidos sexistas en los materiales escolares de apoyo. Aquí vamos a presentar un listado de investigaciones que no se pretende exhaustivo, pero que sí tiene el ánimo de destacar los esfuerzos más significativos realizados en este ámbito concreto de los llamados “estudios de género”. Como tendremos oportunidad de comprobar, el listado arranca a mediados de los años ochenta y finaliza en el momento del cambio de siglo, con lo que cabe la posibilidad de establecer un cierto análisis comparativo entre los objetivos, los enfoques metodológicos y, sobre todo, las conclusiones. Con ánimo de prevenir al lector o lectora con cierta tendencia a la aprensión, no nos queda más remedio que adelantar que éstas últimas gravitan en torno a una constante que no puede dejar de inquietarnos: el contenido de los libros de texto de nuestros escolares y nuestras escolares, si bien ha conocido una cierta evolución, continúa relegando a las mujeres a un papel secundario en la práctica totalidad de las esferas del conocimiento.

A. “Modelos masculino y femenino en los textos de EGB” (1987)⁵⁴

Este estudio, realizado en 1984 aunque publicado tres años más tarde, responde a una iniciativa del Instituto de la Mujer y fue desarrollado por el Centro Nacional de Investigación y Documentación (CIDE). Partiendo del convencimiento de que “*el texto escolar, como instrumento pedagógico, es uno de los mecanismos invisibles a través de los cuales aparecen y se refuerzan las desigualdades*”, esta obra se planteó el reto de conocer en qué medida los textos escolares de la época respondían a un principio de educación no diferencial. Así, la tarea consistió en “*averiguar cuál [era] el rol genérico que estos libros [definían] para cada uno de los sexos o, dicho de otro modo, qué modelos se [ofrecían] de lo masculino y lo femenino a la población juvenil e infantil española*”.

Para acometer este objetivo, las autoras del estudio analizaron hasta un total de 36 libros de texto publicados entre los años 1976 y 1983 por catorce editoriales especializadas en este tipo de material escolar. La unidad de referencia en el análisis resultó ser “el personaje”, esto es, el modelo de significación atribuido a las diferentes representaciones humanas aparecidas en las diversas materias de los textos escolares, y los espacios concretos de investigación fueron tres: las ilustraciones, los textos y los ejercicios o ejemplos de apoyo al estudio. Los resultados de esta investigación se refieren tanto a elementos de corte más bien cuantitativo (cantidad de mujeres aparecidas en textos e ilustraciones, número de personajes históricos masculinos en contraposición a los femeninos, etc.), como a otros orientados a cualificar la presencia de las mujeres en los textos escolares (qué tipo de oficios desempeñan, qué atributos les suelen ser reconocidos, qué rol desempeñan en los ejemplos prácticos propuestos, etc.).

Desde ambas perspectivas nos encontramos con la constatación de que los libros de texto relegan a las mujeres y a “lo femenino” a un papel claramente secundario. Así, por ejemplo, el 76% de los personajes representados en los distintos libros analizados eran varones, mientras que sólo el 24% se correspondían con mujeres. Sin embargo, lo más llamativo para las autoras de este estudio fue que “*la omnipresencia de lo masculino no es tan fácil de apreciar a simple vista, y sus efectos [...] van penetrando sutilmente en los educandos, que incorporan el mensaje permanente de la valoración primordial de lo masculino*”⁵⁵. Así pues, el peligro de la discriminación sexista radica en el hecho de que ésta es sutil y está arraigada en las bases del modelo educativo, por lo que tanto su detección como su erradicación presentan dificultades considerables y demandan de unas herramientas analíticas y de unas políticas activas extremadamente precisas.

⁵⁴ Garreta, Nuria y Careaga, Pilar: *op. cit.*

⁵⁵ Garreta, Nuria y Careaga, Pilar: *op. cit.*, pág 167.

En último término, este estudio puede ser considerado como pionero, en el ámbito de la investigación de género en España, en lo que se refiere a la aproximación a las características de los modelos femenino y masculino transmitidos a los escolares y las escolares de nuestro país a través de los libros de texto de mayor difusión. Un estudio que incorporó un planteamiento teórico riguroso y una instrumentación metodológica sólida y de gran valor analítico, y que sin duda supuso un esfuerzo científico que inspiró análisis e investigaciones posteriores.

B. “El Arquetipo Viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no-androcéntrica” (1986)⁵⁶

Esta investigación, realizada por Amparo Moreno, tiene la originalidad de no centrarse en exclusiva en la detección de contenidos sexistas en los libros escolares, puesto que su objetivo es el de perfilar los rasgos predominantes de la construcción humana paradigmática, lo que la autora vendrá a denominar el “Arquetipo Viril”. Así, el esfuerzo se va a centrar en demostrar que el proceso de aprendizaje y socialización primaria emprendido por el alumnado se ve marcadamente condicionado por la omnipresencia en los materiales escolares de este arquetipo humano androcéntrico, que es a la vez protagonista de la historia, de la literatura, de las artes y, por supuesto, de la vida pública. La mujer y los estereotipos femeninos se ven relegados de forma inevitable a un plano menor, pues el patrón de referencia es el del varón adulto.

Como dato relevante a destacar, Amparo Moreno señala que las referencias expresas a mujeres no superaron el 2% en los libros de secundaria analizados, centrándose más de dos tercios de estas menciones en la figura del hombre y cerca de un 25% en colectivos compuestos por hombres y mujeres que son designados usando el masculino genérico, tan habitual en la lengua castellana. De este modo, las imágenes de mujeres, pero también las cualidades y los atributos asociados a un universo femenino, desaparecen casi de forma absoluta de los libros educativos, que no hacen sino dibujar una historia eminentemente masculina y androcéntrica.

⁵⁶ Moreno, Amparo: El Arquetipo Viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no-androcéntrica. Editorial La Sal. Barcelona, 1986.

C. “El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores” (1993)⁵⁷

Esta investigación, desarrollada por el Grupo de Coeducación del Instituto de Ciencias de la Educación de la U.A.B. por encargo del Instituto de la Mujer, constituyó sin duda la aportación más completa hasta entonces en materia de detección de contenidos sexistas en los materiales escolares de los jóvenes y las jóvenes de nuestro país. Y ello porque en dicha investigación se planteó un salto cualitativo frente a los estudios anteriores: ya no se trataba de dilucidar si en los libros de texto había o no contenidos sexistas, puesto que se daba por supuesto que esto era así y que la evolución constatada era lenta y desigual. Al contrario, el reto fue el de proponer una serie de indicadores generalizables que ayudaran a detectar esos contenidos sexistas que se les presuponen a los textos escolares en su práctica totalidad. Como se puede apreciar, la transición entre la aproximación analítica tradicional y este nuevo enfoque de propuesta tiene un enorme interés de cara a la superación de la discriminación por motivos de género, pues el acento ahora no se sitúa tanto en la constatación de la misma como en la articulación de herramientas que permitan detectarla y, de esta forma, prevenirla y erradicarla.

El planteamiento teórico y metodológico propuesto por esta investigación fue muy ambicioso. Tal y como se recoge en el capítulo introductorio, *“la finalidad de este estudio ha sido triple: por un lado se trata de captar no únicamente la presencia o ausencia de las mujeres desde una perspectiva cualitativa, [...] sino también la de constatar los estereotipos atribuidos a uno y otro género en el contexto del discurso. Esta doble perspectiva [...] nos ha permitido, a su vez, abordar un tercer objetivo: el establecimiento de un sistema de indicadores capaz de acotar el discurso en términos de las relaciones sociales que aparecen en los libros de texto”*. Así, el objetivo fundamental del estudio fue la construcción de un sistema de indicadores de sexismo en los libros de texto de Ciencias Sociales y su aplicación concreta a una muestra representativa de las editoriales más reconocidas en este ámbito.

De nuevo, la unidad central de análisis fue “el personaje”, aproximándose a las referencias que aparecen en todo ser humano y que lo definen desde una óptica de género. Esto, además, se conduce a través del estudio independiente del texto y de los recursos iconográficos, subrayando la importancia de las imágenes en el proceso de construcción de los atributos masculinos y femeninos que realizan los menores y las menores en edad escolar.

La propuesta de indicadores, que ocupa un espacio destacado en el conjunto de la investigación -al conformarse como el objetivo fundamental de la misma- intenta responder, de acuerdo a las

⁵⁷ Subirats, Marina (coord.): *op. cit.* (1996).

autoras, a “*la necesidad imperiosa de establecer un instrumento estable de recogida sistemática de información en torno al sexismo en los libros de texto escolar que permita [...] el seguimiento y comparación del material didáctico presente en el mercado de libros en todo el Estado Español*”.

Al final, los indicadores propuestos se centraron en cinco ámbitos analíticos diferenciados: i) la identificación en términos de género de los personajes aparecidos, ii) el análisis y la caracterización de estos personajes, iii) la contextualización general del discurso, iv) la aproximación al androcentrismo, y v) la exploración e identificación de las variables explicativas de esta realidad.

D. “Elige bien: un libro sexista no tiene calidad” (1996)⁵⁸

Esta publicación, editada por el Instituto de la Mujer, difícilmente puede enmarcarse en el conjunto de los trabajos que venimos enunciando, puesto que sus objetivos y sus motivaciones de partida no son en absoluto equiparables. Si aquéllas pretendían una aproximación científica - y compleja desde un punto de vista metodológico- al análisis de los contenidos sexistas en los libros de texto, aquí lo que se pretende es una divulgación clara y sencilla de lo pernicioso que puede resultar la elección de un texto escolar cuyos contenidos pueden resultar discriminatorios desde un punto de vista de género. A pesar de este hecho, nos ha parecido interesante incluir esta obra en el presente listado puesto que entendemos que contribuye a reflejar de qué forma el acervo teórico puede alimentar todo un repertorio de políticas públicas encaminadas a reducir los márgenes de discriminación en las escuelas españolas.

La publicación consta de una primera parte en la que, por un lado, se hace un repaso del marco legal en relación a la lucha contra la discriminación en el sistema educativo, y por el otro se presenta brevemente el estado de la cuestión en relación a los contenidos sexistas detectados previamente en los textos educativos. Después de este primer bloque, lo que se ofrecen son una serie de pautas para saber reconocer la discriminación de género en los libros escolares, pautas que, de forma muy similar a los indicadores propuestos en la investigación que analizábamos previamente, alertan acerca de la escasa presencia de mujeres en ilustraciones, de los usos del lenguaje, de los atributos que acompañan a los personajes masculinos y femeninos, etc. En definitiva, se trata de una suerte de guía práctica para saber discriminar a aquellos libros que discriminan.

⁵⁸ Instituto de la Mujer: Elige bien: un libro sexista no tiene calidad. Serie de Cuadernos de Educación No-sexista, número 4. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1996.

E. “La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria” (2000)⁵⁹

Este estudio, elaborado por IMOP Encuestas y editado por el Instituto de la Mujer, es probablemente el más completo de los que se han publicado recientemente. Tal y como se afirma en su prólogo, la obra “*recoge los resultados obtenidos con la realización de la primera investigación sobre [contenidos sexistas en los libros escolares], financiada por el Instituto de la Mujer, después de la promulgación de la LOGSE*”. Esta mención a la ley educativa (que posteriormente se vio afectada por la aparición de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza - LOCE, la cual a su vez se está ahora en periodo de transformación), encuentra todo su sentido al contemplar esta norma, de forma explícita, un principio educativo como el que sigue: “*la formación en igualdad entre los sexos y el rechazo de toda forma de discriminación*”.

De nuevo nos encontramos ante un estudio muy ambicioso en sus objetivos y en su planteamiento metodológico. En lo que se refiere a los primeros, éstos se pueden concretar en la voluntad de analizar la presencia, tanto cuantitativa como cualitativa, de las mujeres en los textos escolares, en el material de apoyo y en los cuadernos de vacaciones. De forma más específica, se pretende un acercamiento al papel del lenguaje en la transmisión de ideas establecidas (por ejemplo, el género masculino como referente de la especie), a la presencia global de las mujeres en los discursos textuales e iconográficos, a la representación socio-profesional de las mismas, a los modelos que se ofrecen de los universos masculino y femenino, al papel que conceden los libros de historia a las mujeres eminentes y a la atención presentada por esta literatura a las reivindicaciones de los colectivos de mujeres.

En lo que respecta al planteamiento metodológico, el estudio se centra en las dos primeras etapas de la LOGSE: la enseñanza primaria y la secundaria obligatoria. Además, los ámbitos temáticos a analizar abarcan la práctica totalidad de las disciplinas estudiadas en estos niveles, puesto que, como señalan las autoras y los autores de la investigación, “*la educación para la igualdad entre sexos es un tema transversal, [con lo que] debe estar presente a través de las distintas áreas [de conocimiento]*”. Por otro lado, la cantidad de libros de texto analizados fue notablemente elevada, y éstos no se circunscribieron únicamente a publicaciones en castellano sino que, como un elemento añadido de originalidad y complejidad de este estudio, también se incluyó en la muestra una representación de textos escolares editados en las tres lenguas co-oficiales del Estado Español: gallego, catalán y euskera. No obstante, esta diferenciación lingüística no arrojó resultados especialmente significativos, lo que se demuestra con el hecho

⁵⁹ IMOP Encuestas, S.A.: La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria. Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 2000.

de que en la publicación no aparezcan conclusiones específicas en relación a posibles diferencias detectadas en base a la lengua del material analizado.

Las conclusiones generales a las que sí nos aproxima este estudio son muy diversas y, en consonancia con el grueso de investigaciones precedentes, apuntan hacia una misma dirección: aunque se puede percibir cierta evolución en la construcción de los modelos masculinos y femeninos en los libros de texto escolares, los elementos sexistas y discriminatorios están aún muy presentes como para poder hablar de un paso efectivo por parte de las editoriales hacia un modelo educativo igualitario y no adrocéntrico.

Tal y como afirman las autoras y los autores, *“a la implantación generalizada de un lenguaje no sexista, verdaderamente asimilado como práctica, todavía le queda mucho camino por recorrer”*.

| 2 | PROCEDENTES DEL TRABAJO DE CAMPO

A continuación se recoge el análisis del discurso que ha tenido lugar durante el trabajo de campo llevado a cabo por el equipo investigador durante los meses de enero a mayo de 2004.

En orden a facilitar la construcción del Sistema de Indicadores en un momento ulterior, el análisis cualitativo de la información recogida se ha estructurado en función del siguiente esquema discursivo:

- > El puente entre la teoría y la práctica:
 - Conocimiento y permeabilidad de las políticas educativas desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades. Especial referencia a la Formación del Profesorado.
 - Papel de la escuela como agente de cambio.

- > La práctica educativa:
 - La intervención del profesorado.
 - La construcción de los estereotipos desde las opiniones del profesorado y alumnado.
 - Relaciones y actitudes:
 - > ¿Diferencias de habilidad y capacidad entre alumnos y alumnas?
 - > Los proyectos vitales y laborales
 - > Las dinámicas de liderazgo
 - > El binomio agresividad-afectividad
 - > Las barreras de género: conocimiento tecnológico y cuidado de las personas.

2.1. EL PUENTE ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Ciertamente, las perspectivas territorial e institucional (relacionadas al final del capítulo I) nos permiten afirmar que España disfruta de una cobertura formal basada en la igualdad de derechos jurídicos, propiciadora de un sistema educativo igualitario para ambos géneros y cuya pretensión ha consistido en eliminar progresivamente los estereotipos por razón de género en las escuelas. A tales efectos, la profusa normativa en materia educativa y los Planes de Igualdad de Oportunidades en cualquiera de sus niveles territoriales declaran formalmente la necesidad de implementar mecanismos susceptibles de propiciar cambios en la práctica educativa.

Sin embargo, no es menos cierto que la realidad observada queda lejos de esta declaración de intenciones. El actual epígrafe tiene por objeto analizar la opinión del profesorado entrevistado en cuanto a su nivel de conocimiento sobre las diferentes estrategias de intervención que las instituciones -en cualquiera de sus niveles territoriales- ponen a su alcance con la finalidad de facilitar la transición de un modelo mixto de educación a un modelo coeducativo. También se analiza el nivel de sensibilización del profesorado con respecto a la igualdad en la educación.

A. Sobre el conocimiento y la permeabilidad de las políticas educativas desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades:

No hemos hecho grandes avances...

Tanto la identificación como el conocimiento de las políticas para la igualdad en materia de Educación en el profesorado parecen tener un alcance limitado y vinculado estrictamente al conocimiento de la normativa educativa (LGE, LOGSE y LOCE fundamentalmente). De las entrevistas del profesorado se extrae que las dos primeras normas parecen actuar como puntos de inflexión que permiten evolucionar hacia un modelo educativo más aperturista desde varios ámbitos de actuación:

“En 1970 tuvieron lugar los cambios más revolucionarios e innovadores, especialmente en los modelos pedagógicos y didácticos; se concibieron los cambios de forma más teórica que práctica; la normativa educativa tuvo que ser modificada al no ajustarse a la realidad del sistema de enseñanza -abogaba por una enseñanza basada en tratamientos personalizados y la formación para pequeños grupos-

Mientras que a la Ley General de la Educación se le reconoce el mérito de romper con los patrones más vinculados a la escuela de roles separados, de forma unánime la mayoría de los docentes entrevistados coinciden en afirmar que la entrada en vigor de la LOGSE permitió iniciar un tímido arranque de intervenciones en materia de coeducación propiamente tal:

“Desde mi punto de vista creo que ha habido una evolución. En los años 90 hubo un impulso bastante fuerte, además con muchísimos cursos de formación, fundamentalmente de sensibilización del profesorado, muchos de cursos de integración en los diferentes currículums, entonces ahí se trabajó muy positivamente. Luego en la LOGSE están en las transversales; luego de alguna manera estábamos obligados a incluirlo, nos gustase o no nos gustase. Estuviésemos más sensibilizados o menos (...)”

Sin embargo, parece perderse el alcance transversal que el resto de las políticas para la igualdad -especialmente a partir del propio Instituto de la Mujer, Organismos Regionales de Igualdad o Concejalías de la Mujer- instrumentalizan en sus respectivos ámbitos territoriales a

partir de acciones concretas. Desde esta perspectiva, el profesorado sí conoce las posibilidades que han ofrecido paulatinamente las diferentes normas educativas propias del ejercicio de su profesión *per se*, pero desaprovechan (parece ser que por desconocimiento) otras intervenciones catalizadoras de la educación para la igualdad:

“Recuerdo que tratamos el tema de la igualdad de oportunidades y los distintos fallos en el trato de género. Y eso lo expusieron en el Parlamento, y acabó saliendo un documento bastante bajo para ellos - que ha tenido bastante repercusión-. Y cuando estuvimos allí, una parlamentaria nos preguntó si conocíamos una Ley del País Vasco acerca de la igualdad y contra los malos tratos. Nosotros respondimos que no, y ella decía que claro, que la gente trabaja de forma independiente en su grupito y no informa a los demás... el trabajo produce pocos resultados, porque todos tenemos el mismo fin pero no llegamos a ningún sitio”

La falta de canales formales de comunicación e interlocución entre los centros educativos y los citados organismos parece ser la causa más común del desconocimiento de instrumentos de políticas educativas para la igualdad) desconocimiento que genera -tal como veremos más adelante - una falta de apropiación de credibilidad del modelo coeducativo.

Con todo, podemos encontrar excepciones que contemplan la transversalidad de la política educativa para la igualdad, a partir del aprovechamiento de sinergias entre las propias políticas educativas del gobierno central y los instrumentos que las instituciones provinciales y locales ponen a disposición del profesorado. Desde esta perspectiva, cabe destacarse que es precisamente el nivel de Administración territorial más cercano a la ciudadanía (y, por ende, a los centros escolares), las instituciones que parecen ofrecer un mayor abanico de posibilidades o instrumentos coeducativos (cursos de formación para el profesorado, asesorías para el profesorado, seminarios o talleres para alumnado en materia de educación no sexista, reparto de responsabilidades domésticas...). En definitiva, se corrobora el desplazamiento territorial desde los gobiernos autonómicos -a lo largo de los discursos nunca se ha nombrado la administración central- hacia las municipalidades (Diputaciones y Administración Local preferentemente).

Pero algo hacemos...

Cuestión aparte es la puntualidad en la realización de las intervenciones educativas para la igualdad, en la medida que la puesta en marcha de proyectos coeducativos suele responder a acciones concretas (no pueden calificarse de “programas” propiamente tales) especialmente reactivas, como respuestas, a situaciones de demanda social dadas. Los ejemplos son numerosos:

(Sobre las políticas de igualdad en la escuela): *“Se quedan en el papel. Está allí, lo pones en la programación; luego sí que en algún tema sale y lo tratas, pero ya está... se queda en nada: Si en algún momento - que si la campaña de la mujer trabajadora o cosa así- pero nada...”*.

“Hace unos años se hizo en este Instituto un curso de coeducación, y también teníamos un grupo que llaman “De Mujeres”: se encargaba de, por ejemplo, preparar los actos del 8 de marzo, cualquier acto así...”

“De forma específica se trabaja poco salvo que surja el tema por algún comentario machista o porque surgen noticias sobre malos tratos o historias de éstas, y entonces se habla algo; pero así de forma explícita, yo veo que se trabaja poco (...)”.

Esta puntualidad -entendida como desarrollo de acciones aisladas- claramente dificulta la sostenibilidad de las intervenciones tanto por la falta de sistematización de metodologías de proyectos de coeducación o información en general, como por la poca incidencia final de los proyectos implementados:

“Estaría bien sistematizar ese tipo de actividades, pero es difícil porque los problemas aparecen muy puntualmente (...) Hacemos lo que podemos, creemos y estamos convencidos; pero sistematizado no está (...) Si existiera un programa de coeducación claro desde las instituciones, o algún cole que lo llevara adelante, pues quizás sí se pudiese aplicar. Pero esto no existe, con lo que la aplicación de modelos coeducativos se complica”.

Pero especialmente esta puntualidad de las intervenciones acaba comportando que la evolución de las políticas para la igualdad desde el punto de vista de la Educación y su incidencia o permeabilidad en los centros escolares se base en un discurso mayoritariamente legitimador de la escuela mixta, es decir, los resultados o avances alcanzados son leídos por el profesorado de forma unánime en clave del ideario propio de la escuela mixta. Desde esta perspectiva, el profesorado parte de la creencia absoluta de que la escuela es una institución democrática y justa en la que las personas son iguales por normativa democrática. Existe, por tanto, el reconocimiento indudable del principio de igualdad de oportunidades en la medida que el sistema educativo ha facilitado el acceso de las mujeres a mejores niveles de educación y cultura al permitir la escolarización de las niñas en las mismas condiciones que los niños:

“Si que ha habido cambios; de cuando yo estudiaba a ahora, hay un abismo... incluso cuando ya se empezaba con esto de la igualdad, las niñas hacíamos punto de cruz y los chicos no sé qué hacían...pero desde luego, punto no hacían...”

...a la par que ha permitido la diversificación de las opciones escolares y profesionales:

"(...) el que quiere, llega; hay un porcentaje equilibrado entre niños y niñas y tanto chicos en opción de letras y humanidades como de las chicas que han optado por carreras técnicas y científicas";

...y romper, finalmente, con modelos pedagógicos obsoletos:

"Ha cambiado incluso la propia realidad de las aulas; yo iba a un colegio mixto, pero los chicos estaban a un lado y las chicas en otro; en el patio estábamos separados por una valla y los profesores se encargaban de cuidar esta división, de que no te pasaras al patio de chicos y no de otras cosas...aquello era una cosa terrible..."

Pero en definitiva, no hay resultados tangibles de una escuela coeducadora porque no ha habido permeabilidad de verdaderos programas de coeducación en las escuelas, al no existir apenas un proceso intencionado de intervenciones (*"yo creo que no hemos necesitado trabajar la coeducación como tal, sino que se ha dado por hecho"*), salvo excepciones estrechamente vinculadas a una mayor dosis de sensibilización del profesorado. Incluso se detecta una pérdida paulatina de fuerza en los discursos preconizados por la LOGSE -como normativa de referencia en materia de igualdad de oportunidades - a favor de un discurso más acorde con la excelencia y la calidad de las instituciones educativas con el objetivo de no perder terreno en el proceso de convergencia europea:

" (...) de tal manera que nos quedamos en lo que era la forma -se modificó un poco el lenguaje, el tema de los grupos mixtos, y no se hizo más. Y ahora con la LOCE yo creo que hemos dado un paso hacia atrás, y además, bastante fuerte. Los temas transversales han desaparecido en el currículo de las diferentes áreas en la LOGSE, mientras antes hablábamos de contenidos, actitudes y procedimientos, en este momento lo que es importante son los contenidos (...)".

Con todo, desde la escuela, especialmente desde los equipos directivos se anima a las instituciones a reforzar las políticas de igualdad a partir de procesos generales de reflexión entre la administración y la comunidad educativa ante situaciones y percepciones calificadas como involuciones:

"A ver si alguien interviene...porque si no iremos marcha atrás..."

Y esto, ¿por qué pasa?

Ante estas consideraciones, una primera reflexión acerca de por qué este carácter aislado y puntual de las intervenciones coeducativas en los centros escolares, nos conduce a dos aspectos clave que han empapado el discurso del profesorado entrevistado; nos referimos especialmente a:

- La consideración general de que la igualdad de oportunidades y las políticas para la Igualdad de Oportunidades ya están superadas.
- La naturaleza voluntaria de las intervenciones desarrolladas.

La primera de estas consideraciones -la superación de la igualdad en las escuelas- parece obedecer estrictamente al hecho de la falta de reconocimiento (y de conocimiento) de discriminaciones por razón de género en las escuelas a partir de la pervivencia de patrones androcéntricos, es decir, la falta de reconocimiento del currículo implícito. Esta afirmación nos permite reafirmar aquello que apuntábamos en los párrafos anteriores: el modelo escolar que gravita o subyace en nuestras escuelas se basa en la consideración de la superación del currículo explícito (contenidos materiales de los programas de estudios y uso del lenguaje) y en la obtención de resultados más propios de una escuela mixta que de una escuela coeducativa propiamente tal:

“Creo que la coeducación está ganada. Coeducar es un concepto que se irá perdiendo poco a poco, porque coeducar es educar juntos en los mismos valores y derechos. Pero al final irá desapareciendo en favor de la simple “educación. Hoy por hoy yo creo que hay igualdad entre hombres y mujeres; aquí, concretamente, en el ámbito escolar, creo que las niñas están más avanzadas que los niños, hasta el punto que percibo cierto retraso en ellos (...) No veo para nada discriminación, sino que veo una línea más o menos constante en materia de igualdad (...)”

La segunda consideración -el carácter voluntario de las intervenciones- parece derivar del mayor o menor grado de sensibilización del profesorado, pero especialmente de la propia dirección de las escuelas como órgano impulsor -que no decisor- del modelo de centro escolar:

“Yo pienso que en este momento si se está haciendo algo en los centros es por el empuje, la motivación personal de equipos de profesoras y de profesores o, si no es de equipos, a lo mejor de alguien perdido que lo tiene muy interiorizado (...) En este centro es por la figura de nuestra directora, sobre todo, y que está muy concienciada, se materializa bastante, desde cuidado en el lenguaje, los documentos -el los, las- hasta cuando elaboramos materiales”.

Este reconocimiento es unánime tanto por parte del profesorado, como del propio alumnado, quienes exigen cada vez más a sus formadores respuestas a cuestiones planteadas en los propios medios de comunicación, en los debates sociales... Así se expresaba un profesor de primaria de un colegio rural agrupado:

“Los chavales nos exigen que sepamos del maltrato, de la violencia doméstica...lo ven cada día en la tele... acabamos haciendo un cartel que la clase no lo ha querido retirar a pesar del tiempo que ya lleva colgado.

Y que reflexionamos o debatamos el tema depende en realidad de cada profesor, depende de cada uno de nosotros..”

Las consideraciones anteriores (puntualidad de las intervenciones, dependencia del nivel de conocimiento o sensibilización, etc.) pueden llevar a plantearnos una consecuencia inmediata que ya hemos avanzado en algún que otro momento, como es la falta de apropiación de las políticas de igualdad en el ámbito educativo en los centros escolares. Ciertamente, la práctica totalidad de las escuelas visitadas (independientemente de la Comunidad Autónoma donde se ubicaran) parecen mostrar cierta perplejidad e, incluso, resignación ante esta incidencia tangencial de las PIOM. Un segundo nivel de reflexión sobre sus causas nos conduce a vincularlas fundamentalmente con una serie de elementos “ajenos” que clasificamos en 4 grupos:

1. Percepción de DESAJUSTES ENTRE LAS INSTITUCIONES GUBERNAMENTALES Y LAS NECESIDADES DE LOS CENTROS ESCOLARES, que se traduce fundamentalmente en:

> Una falta de credibilidad real de las intenciones de las administraciones públicas hacia la igualdad de oportunidades, contemplada como un tema de mera propaganda política alejada de un debate vivo propiamente tal:

“Hombre, hemos tenido acceso alguna vez a folletitos acerca del tema... folletitos, no una gran campaña. Y alguna otra investigación sí hemos conocido, pero... creo que es más un arma política que otra cosa: dan a entender que esto es importante, pero con una idea falsa, tendenciosa, para justificar otro tipo de cosas”, “El tema de la Igualdad de Oportunidades siempre ha quedado muy bien en todos los proyectos o programas electorales... siempre se dice mucho, pero luego no hay nada (...)”

> Una falta de apoyo institucional materializado en recursos económicos y humanos:

“En el ámbito legislativo sí que se han dado pasos importantes, pero después llevar esto a la práctica, esto es otra cosa y requiere medidas de acompañamiento importantes: una, que haya una ley; dos, que haya recursos, entendidos como dinero, o medios... allí seguimos patinando muchísimo...”

En algunas declaraciones del profesorado se incide en un tipo de apoyo superior que va más allá de la canalización de recursos para entrar a plantear cambios importantes del sistema educativo, con la intención de superar una mera fase de sensibilización para desarrollar un proyecto o programa de coeducación propiamente tal:

“Yo creo que (son necesarias) dos actuaciones básicas: en primer lugar, recursos, tanto humanos, como materiales; tenemos que tener tiempo para dedicarnos al respecto, porque a base de pequeñas intervenciones no logramos nada; necesitamos más formación, porque es cierto que nos damos cuenta de barbaridades (es que los chicos lo invaden todo), pero no todo el mundo está capacitado para educar en igualdad desde la diferencia. Pero además, se necesita otra intervención más ambiciosa: Fomentar las transversales en la impartición del currículo normalizado; yo insisto en que las transversales deberían ser absolutamente prioritarias en el sistema educativo y dedicar menos a las asignaturas curriculares -naturaleza- literatura...- porque luego la información la puedes encontrar en cualquier sitio... Yo creo que habría que ir por ahí (...).”

> Inexistencia de mecanismos claros de interlocución y coordinación, que faciliten la extrapolación de experiencias de centros escolares con idearios coeducativos. Esta falta de canales apunta a un sentimiento de soledad de los centros frente a retos prácticamente desconocidos o considerados como “superados”:

“(...) Cuando hemos querido tener algún tipo de relaciones con otros centros escolares ha sido muy complicado y muy difícil dar con ellos. En este momento, en las direcciones territoriales de las Consejerías de Educación, tú pregunta por ejemplo qué centros tienen la optativa de papeles sociales de mujeres y hombres o quiénes tienen proyectos sobre este tema para poder ponerlos en común...en realidad, somos muy pocos... Si nos pusiéramos de acuerdo, si tuviéramos algún seminario para intercambiar experiencias, para intercambiar materiales, para avanzar, pues si nos facilitaría el trabajo. Bien, pues eso no lo tienen. No existe, no hay nadie que nos ponga en contacto que este proyecto lo transfiera, nadie que diga: “pues ha dado buen resultado vamos a generalizarlo”.... No hay nadie”.

2. ORGANIZACIÓN INTERNA DE LOS PROPIOS CENTROS ESCOLARES, en la medida que son pocos los centros escolares con proyectos de centro y, especialmente con Proyectos de Centros Coeducativos (PCC). De hecho entre los 10 centros escolares visitados ninguno disponía formalmente de un PCC y tal sólo en 2 de ellos existía un a modo de “ideario” que básicamente se centraba en la llamada “Educación en Valores”.

Desde esta perspectiva, la intencionalidad de la inclusión de la Coeducación en el ideario de la escuela parece quedar diluida. Se percibe una cierta intencionalidad por parte de los centros escolares en poner en práctica cambios del modelo educativo a partir de la eliminación de estereotipos de género en determinados estudios y profesiones, la revisión de estereotipos de género en el material escolar y en el uso igualitario de recursos educativos (espacio y materiales, fundamentalmente), si bien no se percibe una valorización de la experiencia o valores femeninos (más allá del rendimiento académico) ni una discriminación positiva para situar a las alumnas en el centro del proceso educativo. En cierta manera, podría decirse que

este salto cualitativo y legitimado por un documento participado por toda la comunidad educativa no existe. Las siguientes declaraciones de las escuelas más sensibilizadas con el tema ilustran perfectamente esta situación:

“Los principios están incorporados al ideario, pero no hay un documento explícito que hable de ello. En realidad, estás hablando de la implicación de “lo social” en el ámbito educativo, y claro, eso viene muy determinado por el tipo de Centro en el que se trabaja. Y nuestra realidad es muy diferente de la norma, con lo que hablar desde una perspectiva general es difícil. Más que algo sistematizado -igual mi respuesta es un poco simplona, un poco sencilla-, lo que hacemos es intentar tratar con normalidad este tipo de cosas en el día a día. Viene dado por lo que se hace en cada momento, con naturalidad. Nosotros, como profesorado, estamos muy concienciados con estas cosas y creemos en la igualdad, por lo que el planteamiento en las actividades diarias es absolutamente igualitario. ¿Es esto herramienta suficiente? Pues no lo sé, la verdad, y no sé si lo que hacemos debería ser suficiente”.

A pesar de esta visión negativa, profundizaremos sobre este aspecto desde la perspectiva de la PRÁCTICA EDUCATIVA (punto 2.2. de este capítulo) analizando los elementos que definen la política de los centros y que marcan la propia intervención del profesorado y descubriremos algunas buenas prácticas interesantes.

3. DESAJUSTES ENTRE LA OFERTA DE LOS CENTROS ESCOLARES Y LA DEMANDA DE LOS NUEVOS RETOS SOCIALES, concepto que aparece a lo largo de otros epígrafes, dada la importancia de concebir el sistema educativo moderno como una institución pensada para el cambio, es decir, para provocar mentalidades que no sean copia de generaciones adultas posteriores.

Consecuencia de las observaciones apuntadas, el sistema educativo español parece encontrarse con un profesorado que se enfrenta a formas progresivamente más elaboradas de comprensión de la realidad social y a partir de intervenciones que vayan más allá de declaraciones de buena voluntad, puntuales o aisladas. El profesorado tiene claro que no se trata tanto de clarificar los valores que trabajar, como de proporcionar experiencias adecuadas de interacción social y en provocar, sobre todo, reflexión sobre las mismas:

“Estamos en la fase de elaboración del proyecto educativo. Éste sí que contempla, de alguna manera, aquellos apartados. Una vez que has analizado, el entorno, el contexto, cómo es tu tipo de alumnado, cómo son las familias, qué se pide, cuáles son las expectativas del centro y demás, deberíamos pasar a la fase de cómo queremos que sea nuestro centro. Y ahora estamos en esa fase de elaboración, ver sobre qué valores son los que la comunidad educativa y el centro quieren trabajar fundamentalmente para poderlos conseguir (...) Todavía no nos hemos puesto a ver si hay posibilidades de que la igualdad entre mujeres y

hombres sea un valor... Yo personalmente tengo esta idea... otra cuestión es que se considere por sí mismo que haya que trabajar en este momento”.

En definitiva, el profesorado parece reivindicar una línea de intervención educativa orientada específicamente a construir un enfoque acorde con las nuevas demandas sociales, en la que se aborde la problemática de la coeducación no meramente como una cuestión fragmentaria e independiente, sino por el contrario, tratando de avanzar hacia modelos coeducativos amplios e integrativos de las diversas dimensiones del desarrollo sociopersonal del alumnado; y ello a partir de la participación de la comunidad educativa y de la puesta en marcha de un proyecto de centro coeducativo (*“los colegios públicos deben de tener un proyecto coeducativo al margen de lo que diga la ley”*). Desde esta perspectiva, entran en juego todos los recursos de creatividad que el propio profesorado ha comentado en las entrevistas para dar respuesta a estas demandas. Recursos que pasan por un amplio abanico de posibilidades: desde actuaciones puntuales (celebración de semanas especiales con motivo de temas específicos, tales como la paz, la inmigración, la igualdad, etc.; celebración de talleres...) hasta la puesta en marcha de intervenciones más estables - tales como es la inclusión de la asignatura de “Papel de Hombres y Mujeres en la Sociedad” como asignatura transversal en 4º de ESO.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ¿Para qué? Si ya sabemos de coeducación: La reforma llevada a cabo por la propia LOGSE encomendaba al sistema escolar la necesidad de acometer las expectativas de aprendizaje del alumnado a partir de un nuevo concepto de enseñante en el marco de un Plan de Formación Permanente del Profesorado (más adecuado hablar de “Planes” a partir de las transferencias de la materia educativa a las Comunidades Autónomas).

Este nuevo perfil profesional está exigiendo no sólo la adquisición de conocimientos multidisciplinares por parte del personal docente, sino también la aplicación de la práctica educativa focalizada a la formación de un alumnado potencialmente crítico con los convencionalismos sociales, autónomo y capaz de desempeñar un papel responsable en la sociedad. En definitiva, el profesorado se ha visto obligado no sólo a cumplir con las expectativas institucionales de ofrecer una educación de calidad en la que se dé respuesta a las demandas legítimas de las sociedades y de los individuos, sino también con las expectativas sociales de formar globalmente a las personas por encima de los modelos imperantes.

A la vista de la importancia de la figura del profesor/profesora como uno de los máximos agentes de transmisión de valores y conocimientos, cobra especial relevancia la transferencia del conocimiento de la Educación para la Igualdad. Sin embargo, la mayor parte de los desajustes señalados en los subepígrafos anteriores parecen tener su traslado en el ámbito que ahora

tratamos. Nuevamente nos obliga a reflexionar sobre cierta falta de expectativas del profesorado en relación con la formación permanente en igualdad de oportunidades. Sus causas pueden encontrarse visiblemente en la siguiente declaración:

"(...) la coeducación no parece ser un tema urgente, acuciante, para la vida de los centros escolares; es importante, es un tema candente, pero no se presenta con tanta urgencia en la vida diaria y cotidiana de los colegios. A veces, incluso es un tema que, erróneamente, se da por superado, por resuelto. Los CAP's no ofertan cursos de formación, nadie ofrece asistencia, y los colegios se sienten algo desatendidos a la hora de abordar estas problemáticas".

Ciertamente, parece percibirse, un debate en torno al propio profesorado entre un reconocimiento explícito de la necesidad de formación en ámbitos vinculados a la igualdad de oportunidades en la educación:

"el profesorado en general necesitaría una formación específica en género, en transmisión de roles, en la familia..."

... y la falta de apropiación -una vez más- de un plan de formación acorde a sus expectativas:

"Pues habrá un curso de igualdad entre mil... además ponen títulos que no se entienden".

Si bien el anterior discurso nos da pistas sobre las posibles causas de este nuevo desajuste, es conveniente analizarlas con mayor detalle:

En primer lugar, parece detectarse una escasa oferta formativa en general, según se desprende de las declaraciones de esta directora de Instituto:

"En el fondo como dato significativo te diré que, si miramos los planes de formación de los CAPS de la zona de Madrid, este año, el año pasado y el anterior, si se hace un estudio, no hay ni un solo curso sobre el tema de igualdad de oportunidades, ni un solo curso sobre el tema de coeducación, ni un solo curso sobre temas transversales. Este curso pasado solamente en Madrid capital hubo un curso organizado en el CAP de Carabanchel, pero la organización no era del CAP, era de Agentes de Igualdad que estaban trabajando en las Juntas Municipales de esa zona, y por un dinero que tenían de: me sobra, no me sobra, ¿podemos? Se hizo ese curso de formación. Entonces eso me parece que es muy significativo".

Sin embargo, llama la atención las reiteradas declaraciones sobre el desajuste existente entre la oferta formativa ofrecida por los organismos competentes y las demandas reales del profesorado. Este desajuste no sólo parece comportar cierta falta de expectativas y de cansancio acerca de la

acción formativa propiamente tal, sino también cierto desencanto o desmotivación provocado por la falta de especialización de los formadores:

“Si es que la gente está harta de cursos y cursillos; si haces un curso, que sea de algo que te guste, si no, no lo hagas (...)... Tiene que ser una formación que te ayude en tu práctica docente y que tampoco sean temas aburridos y monótonos, porque aquí ha habido una serie de proyectos de formación y de cursillos que han venido los asesores de CEFIRE y lo han hecho fatal. Gente que viene a justificar sus horas, no se prepara, no prepara material, no le ves ningún sentido práctico, es un rollo patatero sobre legislación que a veces ni domina pero que como es el asesor pues tiene que hablar de la LOGSE o la LOCE y esto... No se puede aplicar y si no tiene una utilidad, pues lo dejas”

La falta de sistematización de experiencias en coeducación parece ser el segundo elemento que revela no sólo un desconocimiento sobre las experiencias coeducativas desarrolladas en otros centros escolares, sino también un elevado grado de desorientación que dificulta el aprovechamiento de sinergias y efectos multiplicadores:

“Realmente (conocer qué se está haciendo) es una labor complicada; no sabemos por dónde ni cómo empezar y además, de cuyos resultados no nos fiamos”

Y otra profesora continua diciendo:

“(...) A lo mejor, sí que pueden existir proyectos de innovación -en la Comunidad de Madrid, por ejemplo, hay una orden relativa a proyectos de innovación-; bien, sacan proyectos de innovación, pero después los mejores se publican y ya está. No existe ningún punto, ningún espacio común donde nos pongamos de acuerdo. Eso se ha perdido (...)”.

La observación de esta docente muestra dos puntos clave importantes para superar esta falta de sistematización y desconocimiento general, como son la creación de redes y el aprovechamiento de actuaciones transversales de las administraciones públicas. Experiencias tales como las del Ayuntamiento de Pinto -en la Comunidad de Madrid- o de la Diputación Foral de Vizcaya a partir de la implementación de seminarios y talleres dirigidos tanto a alumnado como profesorado, respectivamente, han provocado reacciones multiplicadoras hacia otros centros educativos: *“Si (...) Nosotros vamos a participar en unas jornadas de distintos centros en junio y bueno, vamos a ir como ponentes y como oyentes”*. Con todo, son experiencias puntuales y aisladas.

En tercer lugar, la consideración no prioritaria de la educación para la igualdad, como factor crítico a considerar en la medida que desvía el foco de atención hacia otros temas acordes con los nuevos roles de los centros escolares. Si bien este apartado lo abordaremos en el siguiente

epígrafe de forma más genérica, en relación con este ámbito específico avancemos, sin embargo, dos posibles causas:

> La creencia generalizada del profesorado de que no se necesita formación para la igualdad porque no sólo es algo que ya está superado en las escuelas -tal como hemos podido observar con anterioridad-, sino también porque se considera que la práctica docente diaria ya es igualitaria:

"(...) Para el profesorado existe (oferta formativa), lo que pasa que como hay tantas cosas de formación del profesorado, como que nosotros tendemos como equipo a dejarlo siempre como un poco más de lado de otras preocupaciones (...) es que surgen otros temas que hace que le dediquemos más tiempo o más esfuerzo y ese tema pues está presente en cada uno de los que estamos aquí y se hace en diferentes áreas y tal, pero no es un tema central que digamos (...)".

Ambas percepciones dificultan, sin embargo, la puesta en marcha de todo tipo de acciones positivas a favor de la coeducación, bien sea a través de acciones formativas para el profesorado, bien a través de otras iniciativas para el resto de la comunidad escolar:

"En este Centro no existe un Plan de IGOP manifiesto. Se parte de la naturalidad del fenómeno: yo, en las clases no me planteo estar haciendo coeducación, me parece lo natural. Y yo creo que así es como tiene que ser, cuando se da con naturalidad. A veces surgen en ética, con el tema del machismo y tal, debates específicos sobre temas puntuales. Y aquí afloran a veces opiniones y defensas del machismo por parte de algunos alumnos, que yo atribuyo más a la típica confrontación ideológica del adolescente que a una creencia verdadera. Es típico. Aquí lo vivimos con naturalidad, y por eso no tenemos un proyecto específico en esta materia".

Resulta curioso, sin embargo, comprobar cómo éste mismo profesorado que reconoce una aplicación transversal de la igualdad en sus aulas, desconoce en muchos casos el significado mismo del concepto de coeducación (percibiéndose alguna confusión con el concepto de escuela mixta).

> Por la existencia de cierta "preocupación" por parte del profesorado por actualizar sus conocimientos en otros ámbitos educativos propios de las nuevas orientaciones profesionales e incluso en un esfuerzo por identificarse con el alumnado (formación en aplicaciones informáticas, formación en audiovisuales, etc.):

"(...) Pero si no, pues procurar coger un tema que te interese mucho para tu asignatura o sobre nuevas tecnologías y, a veces, incluso eso pues empiezas a ir y lo dejas..."

Observar al respecto cómo la segregación ocupacional característica del mercado laboral tiene su reflejo en el ámbito formativo, de manera que estos nuevos ámbitos de formación suelen estar invadidos por profesorado masculino, frente a la participación de profesoras (mujeres) en acciones formativas propias del campo de las humanidades: *"Todo lo del trato humano parece de mujeres"*, aspecto fácilmente extrapolable a la propia distribución del profesorado por materias en los centros escolares.

Dos parecen ser las consecuencias de esta escasa credibilidad de la formación del profesorado: en primer lugar, el individualismo de las intervenciones en las aulas - entendido como la puesta en marcha de recursos imaginativos del propio profesor o profesora (*"el que buenamente puede, hace algo, pero nada organizado"*)-; en segundo lugar, la poca aceptación por parte del profesorado de implementar acciones coeducativas en general y especialmente a través de canales de formación permanente:

"Siempre que se ha intentado algo de renovación pedagógica hay un rechazo del profesorado o de absentismo. No creo que esto saliera adelante".

A la vista de las anteriores reflexiones, parece lógico plantearnos no sólo cuáles son entonces las prioridades para los centros escolares y el papel que ocupa la educación para la igualdad en este orden de prioridades -aspecto que ya hemos ido avanzando en el epígrafe anterior- sino también qué otros agentes están acompañando al profesorado en el proceso de socialización de nuestras / os alumnas y alumnos.

B. El papel de la escuela como agente del cambio

¿Y qué podemos hacer desde la escuela?

El sistema educativo se ha especializado básicamente en la expedición de títulos, que tratan de adecuarse a un mercado de trabajo altamente especializado y jerarquizado y que experimenta una variación muy rápida. Ello, unido a cambios de reglas del juego, producto de la entrada de diversos grupos sociales por mejorar sus posiciones dentro de la sociedad en general y del sistema educativo en particular, absorbe la gran mayoría de los esfuerzos de modernización escolar. La escuela ha sido absorbida por el contexto socio-político complejo en el que se desarrolla, pero especialmente, su función educativa ha sido absorbida por una clara obsesión por el cumplimiento de unos programas académicos estrechamente vinculados al valor otorgado a la fuerza de trabajo disponible para salir al mercado. Los discursos se quedan en vagos deseos de humanizar la escolarización y se canalizan a través de sentimientos de desconcierto y frustración:

"(...) El sistema fracasa...el sistema educativo pretende mantenernos engañados con respecto a que todo el mundo puede trabajar intelectualmente hasta los 16 años, cuando la realidad es que hay alumnos con 12 años capaces de desarrollar perfectamente determinadas habilidades...es una utopía creer que todo el mundo puede tener unos mismos conocimientos básicos a los 16 años... No tienen familia que los motive (...) Por otra parte, la Administración nos impone un currículo que tiene mucho que ver con este esfuerzo y reconocimiento intelectual, pero no ha cambiado nada: han cambiado los libros, han cambiado el tipo de letras, pero el número de temas que tenemos que dar es el mismo que hace 30 ó 40 años -cuando yo estudiaba- ... no hay interés (...) y los alumnos acaban por reproducir los mismos esquemas y los mismos modelos machistas porque las escuelas, los institutos o la educación en general no han sido capaces de incidir lo suficiente, porque existen otros factores -la familia, las amistades, los medios de comunicación...- que tienen más influencia que la que podríamos tener nosotros".

La complejidad de esta declaración de un profesor realizada en uno de los grupos de discusión celebrados apunta ya a la prioridad básica que actualmente acucia a los centros educativos, como es la necesidad de ajustar y armonizar la función educativa a las nuevas demandas de la sociedad ("*existe un claro desencuentro entre una sociedad que dice que tiene unos valores pero en realidad vive y practica otros*"), y ello en la medida que el sistema educativo debe ser concebido como una institución pensada para el cambio, es decir, para provocar conductas, comportamientos o mentalidades que no sean copia de generaciones adultas anteriores.

Frente esta situación, la práctica totalidad de los centros escolares asumen, con mayor o menor perplejidad la ampliación de las funciones del sistema educativo, ampliación que es calificada

como “desconcertante” porque parte ya de la consideración de fracaso o, cuanto menos, del beneficio de la duda:

“La mayoría de los profesores tradicionales de este centro pensamos que estamos aquí para enseñar fundamentalmente conocimientos de disciplinas. Lo que pasa es que a través de esta enseñanza se transmiten también valores, ideas, pero de manera disuelta en la exposición. Antes, el modelo de alumnado era un chaval que quería formarse, que quería aprender y al que tú podías enseñarle toda esta serie de cosas. Sin embargo, la llegada de un alumnado que no viene esperando recibir una serie de conocimientos -porque en realidad no viene esperando nada que le pueda enriquecer, puramente está obligado a estar aquí y te lo dice-, te desconcierta. Estamos desconcertados porque tenemos que cambiar nuestro rol, pero no sabemos si nos merece la pena o no. Porque claro, yo quiero desarrollar una labor educativa con determinados alumnos y yo lo me planteo es: “vamos a ver, si yo lo que sé es enseñar una determinada asignatura, ¿merece la pena que yo abandone ese tipo de prácticas por otras?”.

Parece, por tanto, que el profesorado se reconoce a sí mismo como un fuerte transmisor capaz de generar debates y acuerdos sobre valores desde la perspectiva de las nuevas necesidades sociales a partir de una intervención sistemática e igualitaria de “otro tipo de prácticas”. Entonces, si el profesorado se reconoce como un fuerte transmisor de valores y patrones culturales más allá del mero aprendizaje de contenido académico, ¿Qué está pasando? ¿Por qué adopta una cierta postura inmovilista o cierto distanciamiento ante el tema?

La complejidad de la cuestión nos obliga, evidentemente a centrarnos en aspectos muy concretos. La respuesta pasa, básicamente por los 3 siguientes puntos críticos:

> ¡Que lo haga la familia!: Muchos de los aspectos que constituían la educación familiar se transfieren hoy a la escuela en un momento que se ha producido la dimisión de las familias como agente socializador. Y es cierto que el arraigo de los géneros es extraordinariamente profundo en nuestra cultura y que lo que puede plantearse por el momento es un proceso de cambio en el que vaya desdibujándose la rigidez de la clasificación tradicional, de modo que la adscripción de identidades y sexos o comportamientos y sexos sea cada vez más incierta. Ello supone, indudablemente, un esfuerzo costoso de deconstrucción y reconstrucción de la propia identidad, de ahí que esta operación dependerá de la permisividad del entorno social, entorno tendente a penalizar cualquier desviación. Pero también es cierto que este sistema de penalizaciones es tanto más eficaz en cuanto que las normas de género no tienen un carácter externo, el carácter de leyes o prescripciones sociales obligadas, sino que han sido internalizadas o asumidas como parte de la propia organización escolar.

Apenas existe una reflexión y una previsión educativa al respecto. No sólo el sistema educativo no se ha hecho cargo de estas facetas -salvo excepciones-, sino que se muestra contrario a penetrar en ellas:

“Si te digo la verdad, estamos involucionando. Y el problema no está arriba, está abajo (...) Tienen (los niños y las niñas) todo a su disposición para cualquier cosa, y no... y a mí eso me asusta, y eso es de abajo, no de arriba. Eso es de las familias, y a mí me asusta... el problema está en las familias. La educación es desde abajo, y ahí es donde encontramos más dificultad, luchando contra padres... que no podemos... si sus padres no han llegado a más, los hijos lo mismo. A estos niños les falta la motivación, y las familias en sentido amplio son las principales responsables de esto...”

Se argumenta que “es trabajo de la familia”. Pero la familia apenas tiene oportunidades de modificar conscientemente las pautas que transmite; más aún, dedica un tiempo cada vez más escaso a la socialización directa de sus hijos e hijas. La familia ha sido siempre la institución de aprendizaje por imitación, con excepción de familias con un determinado nivel social, en las que el aprendizaje comprende la reflexión sobre los modelos actuales, como parte de la cultura específica del medio social. Así pues, el aprendizaje de áreas fundamentales de la conducta, que repercuten de manera muy directa sobre el conjunto de la personalidad, sigue produciéndose de forma inconsciente, por imitación, en un momento de cambio muy rápido de modelos, en los que los propios adultos y adultas no tienen seguridad sobre cómo deben actuar y necesitan improvisar sus respuestas a problemas nuevos, de cuya posibilidad nunca se les advirtió; así lo expresa un grupo de docentes abordando esta cuestión:

“La sociedad evoluciona a un ritmo distinto del ámbito educativo; la escuela tiene un siglo de vida, poco más, y la historia de la humanidad es mucho más amplia. Nosotros intentamos muchas veces que la implicación de los padres con la escuela sea mucho mayor, para que lo que se transmite en el aula y lo familiar tengan conexiones y ayuden a conformar discursos coherentes. Y cuántas veces hablas con los padres intentando que esa conexión se produzca... pero la realidad muchas veces es otra; en el ámbito social -o laboral-, el tiempo que queda para los hijos, para transmitir valores y actitudes, no se suele encontrar. Así que te encuentras con un vector con las flechas opuestas: un grupo de padres viene y todo el mundo entiende lo que les proponen y está por la labor de generar un funcionamiento igualitario, democrático, creativo, etc.... Ahí están de acuerdo. Pero al trasladarlo a su día a día, aparecen los problemas... En lo que todo el mundo estaba de acuerdo, resulta que está en la otra punta de la realidad, de lo que realmente sucede en las casas y en la vida social. Llegas cansado a casa, el estrés, la falta de tiempo, el consumismo... todo eso hace que los tiempos que liberas estén destinados a otras cosas, y no a atender a los hijos -que se han tenido por una especie de obligación cultural-... Por lo tanto, el papel de la escuela es muy limitado, muy jodido y difícil de llevar a cabo, porque va como contracorriente con la realidad. Es un discurso bien aceptado pero que no se materializa. Los padres pretenden que la escuela enseñe todo lo que antes se enseñaba desde diversos ámbitos”

Se considera además que la familia no es la única institución proveedora de comportamientos: los medios de comunicación son hoy tal vez en mayor medida que la familia, los que proponen novedades con relación a las formas de vida, hábitos y comportamientos. Esta es ahora la gran fuente de socialización infantil y adolescente, que no es educación. De esta manera se acaba transmitiendo valores a través de agencias socializadoras que responden a fines comerciales y ajenas a la función educativa. En definitiva, la tarea actual de la escuela resulta doblemente complicada. Por una parte tiene que encargarse de muchos elementos de formación básica de la conciencia moral y social de los niños que antes eran responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo por la familia. Y, ante todo, tiene que suscitar el principio de la realidad necesaria para que acepten someterse al esfuerzo de aprendizaje, una disciplina que es previa a la enseñanza misma, que debe administrarse junto con los contenidos curriculares o de formación propiamente tales. Tarea que debe llevar a cabo no sólo en sustitución de la familia sino en competencia con la socialización televisiva, tal como expresa una profesora de un centro de primaria:

"Está claro que los colegios influían más en la educación de los hijos, ahora nosotros somos instructores, les enseñamos unas áreas y unas materias (...) pero te das cuenta muchas veces que luchas contra unas barreras muy fuertes, las telecomunicaciones, los medios audiovisuales, las series que les absorben mucho más y lo que puedas trabajar con ellos te lo tiran por tierra..."

Ante esta situación, los centros escolares han apoyado iniciativas encaminadas a incrementar la participación familiar en la toma de decisiones de las escuelas, en un claro intento de compartir inquietudes, responsabilidades y discursos de cambio:

"En relación con los padres, la cosa (la coeducación) se trabaja en la escuela de padres: vemos a los padres como mínimo una vez al año y hay unas charlas que prepara la psicóloga en las que se abordan temas como la coeducación. Son charlas específicas que se les dan a los padres; la escuela de padres se mueve mucho y tiene mucha iniciativa, así que ellos demuestran mucho interés. Es una cosa que se ha consolidado que surgió por demanda de los padres, y a nosotros nos interesa y se ha mantenido"

Las formas de cooperación, sin embargo, son difíciles de llevar a cabo en la práctica especialmente sin confundir los roles ni diluir las responsabilidades de cada uno: padres/madres y profesorado tienen ámbitos y papeles diferentes en la educación del alumnado, pero el profesorado reivindica un discurso común. *"El rol de la escuela debería ser compartido"*, nos decía un profesor y tutor de niños y niñas de 5º curso de primaria, y continúa diciendo: *"(...) debe haber un mensaje igual para todos: profesorado, dirección, familias... dado que es muy difícil luchar contra influjos en un entorno familiar determinado, los medios de comunicación...¿hasta qué punto nos sentimos respaldados por la sociedad?"*

Pero lo cierto es que este “respaldo social” no debería recaer exclusivamente en la figura de la madre, cuando son las mujeres las que suelen ser las protagonistas de la participación familiar en la escuela en mayor grado que los hombres, especialmente en los entornos rurales. De alguna manera, esta situación es una expresión más de la decisión sexual del trabajo: Las madres se encargan de representar más a las familias ante la escuela porque una serie de factores sociales les atribuyen las responsabilidades domésticas casi en exclusiva. La participación de los padres es escasa:

“A la hora de ir al colegio, son las madres las que asumen la práctica totalidad de la responsabilidad. La madre trabaja, pero se busca sus permisos, sus huecos, y al final es la que tiene que hacer el esfuerzo para poder dedicarse a los hijos. Siempre se intenta conocer al padre, aunque sea de forma indirecta -a través de la madre o de los hijos- (...)”

Este extremo, por tanto, deja pendiente la tarea de repolitizar la escuela a favor no sólo de una participación más democrática de las familias (más allá de las tutorías puntuales), sino también a favor de una coparticipación más igualitaria de padres y madres.

> ¡Pero si ya lo trabajamos en el programa de la Educación en Valores!: En los últimos años, hemos asistido a un proceso en el que la preocupación por los valores han experimentado un crecimiento notable. Ciertamente, en el entorno social, están apareciendo toda una serie de movimientos que parten de análisis críticos de la realidad y que van conformando propuestas alternativas (ecologistas, feministas, internacionalistas...). La cuestión de los valores, pues, se pone en un primer plano por cuanto los problemas que se enfrentan son resultado de un sistema cultural que antepone posturas de explotación, discriminación o insolidaridad, a las de justicia, igualdad o cooperación.

De la misma manera, el entorno educativo empieza a retomar estos temas en el currículo y destaca la importancia de los valores como estructuras profundas que permiten la integración del conocimiento. Esta atmósfera de preocupación por la temática del valor- Educación en Valores- conlleva un proceso de reflexión que invita a un desarrollo simultáneo de transmisión de conocimientos académicos propiamente tales y transmisión de valores, normas y actitudes, equiparándose en igualdad de importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales.

Pero una vez más la importancia de los valores, y entre ellos la igualdad en la educación, parece diluirse. Varias razones apuntan a ello. La primera razón estriba en la dificultad que conlleva el tratamiento de los valores. Pese a ser una práctica regular la transmisión de valores en la

escuela, en la medida que ha formado parte del currículo oculto y, por tanto, no han sido elementos conscientes en los diseños curriculares, resulta para el profesorado una tarea compleja y no se les ofrece medios o ejemplificaciones suficientes para abordarlos, extremo que ya hemos comentado con anterioridad; expresiones tales como “*es que no creo que tuviera capacidad*” o “*no sabemos ni por dónde empezar*” forman parte del discurso de profesoras y profesores.

La segunda razón se refiere al poco esfuerzo en la definición de valores como contenidos, de tal manera que prácticamente se puede reducir a “valoración de tal aspecto”, “respeto por tal cosa”, “apreciación de tal otra” (“*fomentamos actividades deportivas conjuntas o el tema de la ternura...*”). La realidad es que apenas se ha construido una conceptualización del valor de la coeducación y no se ha armado un currículo en torno a ningún valor. De esta forma, se corre el riesgo de continuar utilizando los contenidos conceptuales como únicos y eternos, estructuradores del conjunto, tarea a la que el colectivo docente está más habituado.

Finalmente, la tercera razón se refiere a la propia prioridad que el sistema educativo otorga al plano intelectual frente a la transmisión de la razón práctica y de modelos éticos y relacionales que suponen el aprendizaje de la vida social.

“Lo cierto es que primamos el rendimiento académico y sólo a través de las tutorías intentamos fomentar el tema de los valores”. Esto lanza un mensaje subliminal acerca de qué valores son los “realmente importantes” y cuáles son los “realmente prioritarios”:

“(la coeducación) urgente no es, porque creo que es un tema que se está trabajando ya... ya se está haciendo bien. Para mí los temas urgentes son aquellos en los que estamos faltos de información, o queremos desarrollarlos más... la coeducación ya lo abordamos. Los temas más prioritarios serían atención a la diversidad, integración...”.

> ¿Y qué priorizamos?: La desviación hacia otras prioridades. El supuesto concreto de la inmigración:

“En el cole no hay inmigrantes, hay niños adoptados criados aquí... el tema más relevante es el de la adaptación de niños con necesidades educativas especiales...”. Esta declaración, realizada por una profesora de un instituto de educación secundaria apunta la magnitud que está tomando el fenómeno de la inmigración. Sin embargo, también es cierto que la diversidad de entornos sociales no nos permite una generalización absoluta del tema. Paralelamente, el discurso se ha desarrollado poco en clave de género, de ahí que se detectan fácilmente los

estereotipos de género en el colectivo de niñas inmigrantes. A continuación dejamos apuntadas algunas consideraciones:

1. La recepción e incorporación de alumnado inmigrante en las aulas implica un esfuerzo del centro educativo para tratar el tema:

“El centro no cuenta con un plan específico para abordar estas cuestiones; no hay un proyecto definido y consensado de intervención en este sentido, pero se interviene de distintas formas: haciendo ver que es un problema muy serio que repercute en la convivencia y en los resultados de estos chicos y de los demás, tratando de hacernos conscientes. ¿Cómo interviene cada profesor? Pues alguno diciendo: tú te callas o te expulso de clase por insultar. Otros dan un paso más e intentan que los chicos piensen...”.

Con todo, existen planes de acciones tutoriales de intervención, aunque con escasas expectativas inmediatas.

2. La integración del alumnado en los centros es más o menos compleja en función de la cultura del país de origen. Esta observación es especialmente importante en relación con la figura de la docente; el mismo profesor continúa explicándonos:

“Hay un problema añadido y es que la mayor parte de los profesores son profesoras... una mujer en esa cultura no pinta nada, no tiene ninguna autoridad no tiene voz... por lo tanto tampoco la tiene aquí. Igual que a mí me respetan, pero no por director, sino por hombre. Entonces una mujer, una profesora que trate de imponer autoridad a ellos, no les cabe en la cabeza, es parte de esa clase social que no tiene derecho a nada. Esto es muy grave, muy grave”.

3. Finalmente, una tercera cuestión vinculada a la propia organización interna de los centros escolares reside en el régimen disciplinario ante una falta del principio de igualdad. Mientras que el régimen sancionador de las PIOM giran alrededor de regímenes blandos, las faltas vinculadas a situaciones discriminatorias en general están llevando a la elaboración de normativa específica para afrontar el tema:

“Nosotros lo que empezamos a ver es un aspecto bastante inquietante con respecto a actitudes de xenofobia, pero con respecto a machismo... no he observado que hayamos tenido la necesidad de regular normativa al respecto - y tenemos los medios y mecanismos necesarios para hacerlo a través del Reglamento Interno- para adaptarnos a esta problemática...”.

La complejidad del tema requiere un análisis que tenga en cuenta la diversidad de elementos que actúan en el hecho educativo: la perspectiva de la Coeducación supone, entre otras cosas,

el análisis crítico de las relaciones entre “cultura femenina” y “cultura masculina”. De él se puede desprender un nuevo sistema que integre elementos positivos y transformadores de ambos. Es necesario un cambio de relaciones sociales, pero esta afirmación atañe a familia y a escuela respecto a la perpetuación y legitimación de las desigualdades. Esto no es sólo un reto teórico, sino práctico. Ante la existencia de una lectura convencional, temática del currículo por parte de profesoras y profesores, la necesidad de realizar un esfuerzo en este sentido se hace evidente. No significa que el profesorado pierda su propia perspectiva, sino trabajar en una perspectiva global.

El siguiente epígrafe sobre la práctica educativa puede ilustrarnos al respecto.

2.2. LA PRÁCTICA EDUCATIVA

A. La intervención del profesorado

¿Por qué intervenir?

No se trata de avivar más aquí el debate acerca de la finalidad del sistema educativo. Más allá de si la escuela ha de ser un espacio exclusivamente dedicado a la transmisión de saberes o si, por el contrario, debe comprometerse también con el fomento de actitudes, de comportamientos y de valores cívicos, el hecho es que la práctica totalidad de los docentes y las docentes a quienes hemos entrevistado sí reconocen cierta preocupación por intervenir en la cotidianidad de las aulas desde una perspectiva no estrictamente académica. Esto nos invita a pensar que la escuela del siglo XXI parece ser una escuela decididamente comprometida con la dimensión ciudadana de su alumnado, y son varios los ámbitos desde los que se trabaja la articulación de toda una serie de contenidos educativos que poco tienen que ver con el Teorema de Pitágoras, con los afluentes del Ebro o con el complemento circunstancial de lugar.

“La escuela es básica para modificar todo tipo de conductas. Si queremos conseguir que los chavales tomen un desayuno en condiciones, o si queremos conseguir que tengan una idea solidaria de la inmigración, esas cosas se aprenden, y la escuela es la que tiene que transmitir las”.

“Hay que intervenir, porque el sistema es androcéntrico, machista y en definitiva, sexista”.

En este punto, la pregunta que debemos plantearnos es la siguiente: ¿ocupa la igualdad de género un espacio destacado en estos contenidos que se han venido en denominar “transversales”?

Para tratar de resolver el interrogante, pretendemos centrar la mirada en los dos focos principales desde los que parte la estructuración de estos contenidos: las políticas educativas del Centro y las iniciativas particulares del profesorado.

La política del Centro

Las políticas educativas de los Centros de enseñanza tienen que ver con la planificación de objetivos, de tiempos, de recursos y de metodologías que se elabora por parte de los equipos directivos con una cierta periodicidad. Esta planificación se suele materializar en lo que se conoce como el Proyecto Educativo de Centro (PEC), que no es más que una guía de referencia en la que quedan plasmadas las líneas maestras de lo que será la labor pedagógica y docente de cada escuela. En lo que se refiere a sus contenidos, los PEC se asientan sobre tres pilares básicos: el proyecto curricular, que tiene que ver con contenidos académicos; el proyecto en valores, que contempla la dimensión más transversal; y los mecanismos participativos para la comunidad educativa y sus agentes más destacados, como un intento de hacer visible la necesidad de establecer vías de participación en el funcionamiento y la organización de los Centros escolares.

“Estamos en la fase de elaboración del proyecto educativo. Entonces el proyecto educativo sí que contempla, de alguna manera, aquellos apartados, una vez que has analizado el entorno, el contexto, cómo es tu tipo de alumnado, cómo son las familias, qué se pide, cuáles son las expectativas del centro y demás, deberíamos pasar a la fase de cómo queremos nuestro centro. Y estamos en esa fase de elaboración, y entonces en ese “cómo”, lo ideal sería ver sobre qué valores son los que la comunidad educativa y el centro quiere trabajar fundamentalmente para poderlos conseguir”.

De cara a conocer la intervención en materia de igualdad de oportunidades que se planifica desde los Centros educativos, hemos mantenido diversas entrevistas con docentes que participan en el equipo directivo de las escuelas e institutos de secundaria. Estos profesionales, normalmente desde la propia dirección o desde la jefatura de estudios, nos han ilustrado acerca de cómo el centro se enfrenta a los diferentes retos que se le presentan, más urgentes unos y antiguos y heredados otros, demostrando hasta qué punto una de las labores más complejas a la hora de planificar la actividad educativa es la priorización de los temas candentes sobre los que debe pivotar la intervención.

Tal y como adelantábamos en el epígrafe 2.1., la conclusión más clara que hemos podido extraer en este punto es que la igualdad de oportunidades entre alumnos y alumnas -y entre mujeres y hombres desde una perspectiva más amplia de abordaje- no forma parte del núcleo prioritario de las políticas de intervención diseñadas en los Centros escolares visitados. Con esto no

queremos decir que el asunto no merezca el interés o la preocupación de las personas involucradas en el diseño de los PEC; al contrario, a lo largo de las diversas entrevistas mantenidas hemos podido constatar que el de la escuela coeducativa es un tema que interesa a buena parte del profesorado contactado. Sin embargo, ya sea por la existencia de otro tipo de temas más acuciantes, o quizás debido a la dificultad de planificar intervenciones concretas en esta materia, el hecho es que la igualdad de oportunidades no aparece en muchos proyectos de Centro y, en caso de figurar, no lo hace en espacios destacados y prioritarios.

“El otro fin de semana el claustro de secundaria hicimos unas jornadas de trabajo; uno de los valores que sale es ese [la igualdad de género], pero claro, hay otros como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, que como que nos urgen más y le prestamos menos atención a ese otro... Aunque el respeto está ahí también en la coeducación, es una parte, pero como si dijéramos, coeducación en sí, no...”

Ningún colegio o instituto de los contactados cuenta con un programa específico de igualdad de oportunidades. Esto podría no resultar significativo teniendo en cuenta que hemos dicho que el PEC también suele contemplar una vertiente de educación en valores, y quizás la igualdad entre chicos y chicas se pudiera encontrar allí reflejada. Sin embargo, muchos de los Centros que han participado en nuestro estudio sí cuentan con programas acerca de temas específicos, más allá de lo recogido en su PEC: hemos encontrado programas de actuación en relación a temas como la educación multicultural, la paz y la no-violencia o la lucha contra las drogas, y, como ya hemos dicho, ninguno relacionado con la coeducación o con la igualdad entre chicos y chicas.

“- En este Centro no existe un Plan de igualdad de oportunidades manifiesto”.

“- Los principios están incorporados al ideario, pero no hay un documento explícito que hable de ello”.

Este hecho, de cara a analizar las políticas de intervención de los Centros Educativos en relación a la materia que nos ocupa, no puede dejar de resultar ciertamente desalentador, puesto que todo mecanismo de intervención que pretenda ser eficaz en la realidad de los espacios educativos requiere de un proceso de planificación previo, detallado y compartido. Desde nuestro punto de vista, lo contrario se traduce en descoordinación y hace recaer el peso de la transformación en las iniciativas más o menos acertadas, pero siempre individuales, del profesorado que cuenta con mayor grado de implicación con la igualdad de oportunidades.

“- Más que algo sistematizado, lo que hacemos es intentar tratar con normalidad este tipo de cosas en el día a día. Viene dado por lo que se hace en cada momento, con naturalidad”.

“- Lo que también es cierto es que si hay algún tipo de problema con los chavales, estamos todas de acuerdo en actuar de forma diaria. Si hay algún tipo de problema con un chaval, se sube en el recreo e inmediatamente estamos en ello, ¿no? Y se trabaja el día a día, lo que pasa de una forma sistematizada no”.

lo abordamos... es el día a día, el cómo sabemos y cómo creemos... porque estamos convencidos de ello, y así actuamos. Pero sistematizado, no... no tenemos nada".

"- Más que sistematizado, hay dinámicas puntuales que hacemos... pero sistematizado nada".

No obstante, si hemos podido conocer algunas intervenciones planificadas desde los Centros que, si bien no se integran en un programa más amplio y exhaustivo, tienen el valor de materializar de alguna forma aquél interés por los debates acerca de la igualdad que antes mencionamos. Son líneas de actuación diferentes entre sí, tanto en sus objetivos como en su desarrollo y, cómo no, en su efectividad, pero nos parece interesante comentarlas brevemente porque pueden servir de inspiración para muchos otros Centros que están iniciándose en una línea de trabajo relacionada con la escuela coeducativa.

Un instituto madrileño oferta la asignatura optativa "Papeles sociales de hombres y mujeres", a través de la cual, desde una perspectiva eminentemente sociológica, se indaga en los diferentes roles que históricamente han venido asociados al género. Así, se exploran las causas del patriarcado, se estudian en perspectiva los diferentes movimientos feministas y se analizan las consecuencias para las mujeres de los modelos vitales imperantes en nuestra sociedad. La asignatura cuenta con una asistencia bastante amplia, pero de momento parece que el alumnado matriculado (en su mayoría femenino) recurre a ella entendiendo que es una asignatura menor y relativamente fácil de aprobar, esto es, una clásica "maría". Quizás con el tiempo la asignatura se asiente entre las preferencias de los alumnos y las alumnas por razones de mayor profundidad, y, quién sabe, puede ser que llegue el día en el que esta materia deje de ser optativa.

En Valencia y Sevilla hay dos Centros que han desarrollado sendos programas de Educación Sexual; lo novedoso de esta iniciativa es que estos programas no abordan exclusivamente temas sanitarios o biológicos, sino que también contemplan aspectos de género desde una perspectiva más amplia: roles sociales, igualdad en la pareja, prevención del maltrato y de la violencia contra las mujeres, etc. Estos programas de Educación Sexual, gestionados desde el equipo de orientación del propio Centro o desde una entidad externa -servicios sociales municipales- son obligatorios para todo el alumnado y contemplan conferencias, charlas de especialistas, exposiciones gráficas y un servicio permanente de información y asesoría.

Dos Centros, uno en el País Vasco y otro en Madrid, se han beneficiado en varias ocasiones de programas de asesoramiento municipales en materia de igualdad de oportunidades; el colegio vasco contó durante unos años con la colaboración estable de una asociación feminista, mientras

que el Centro madrileño recibe cursos y talleres muy específicos orientados tanto a alumnos y alumnas como a docentes, a padres y a madres.

También son varios los Centros (en León, por ejemplo, y también en Madrid) que organizan fiestas y celebraciones temáticas en las que la reflexión acerca de la escuela coeducativa suele encontrar un hueco. Es el caso de las semanas dedicadas a las mujeres o a la igualdad de género, o la entrega de premios a relatos acerca de la coeducación o la violencia de género, o los carnavales en los que el leit-motif es “la familia y sus diferentes formas”. Se trata de iniciativas de corte más bien festivo, pero precisamente por eso entendemos que pueden ser muy positivas para que los alumnos y las alumnas se acerquen al debate de la igualdad de género de una forma lúdica y atractiva.

En último término, no hemos querido dejar de referirnos a un proyecto de intervención que nos parece especialmente interesante debido a lo complejo del contexto en el que se inserta. Esta iniciativa está llevada a cabo por un centro rural en la provincia de León, y consiste en un programa de formación y participación orientado a madres y padres en el que la igualdad de oportunidades ocupa un espacio muy destacado. La idea motriz de este proyecto parte de la constatación de las rigideces de los modelos familiares en el medio rural, y su principal objetivo es el de intentar favorecer transformaciones en lo que tiene que ver con los roles sociales, con la auto-confianza de las mujeres y con las expectativas acerca de los hijos y las hijas. En el marco del programa, por ejemplo, se generó un taller de lectura de textos acerca de mujeres y se organizaron salidas al cine a ver películas como “Billy Elliot” o “La sonrisa de Mona Lisa”, intentos cinematográficos de desmontar la construcción de género más tradicional. Hasta el momento, el programa ha contado con una participación mucho más amplia de mujeres que de hombres, aunque de un tiempo a esta parte son cada vez más los padres que se acercan a las reuniones y a las asambleas para interesarse por las actividades programadas o sencillamente para reforzar su vinculación con la vida escolar de sus hijas e hijos.

Como hemos visto y ya advertíamos, se trata de un compendio de instrumentos de intervención muy desigual entre sí, sin que podamos encontrar una regla o criterios de mayor probabilidad de innovar en estos aspectos de la práctica educativa en función del tipo de Centro visitado. Muchos resultan tremendamente positivos y enriquecedores, y otros sin embargo fracasan en sus objetivos o en el seguimiento y el interés por parte del alumnado. Lo que si nos parece claro es que el impacto potencial de todas estas iniciativas diseñadas desde los Centros se vería multiplicado si las mismas se insertaran en un programa de intervención más amplio en materia de igualdad de oportunidades. Porque cuando este programa no existe en las escuelas e institutos, el grueso de la responsabilidad a la hora de intervenir sobre la realidad educativa

recae sobre la iniciativa personal de parte del profesorado, como veremos en el siguiente epígrafe.

Las iniciativas del profesorado

En la práctica totalidad de las escuelas que hemos tenido ocasión de visitar, el catalizador de la transformación en materia de igualdad es el propio profesorado. Se trata de docentes especialmente sensibilizados y sensibilizadas que desarrollan en sus escuelas actuaciones enfocadas a intervenir sobre los efectos -y, cada vez más, sobre las causas- de la desigualdad de género. Sin embargo, algunas de estas iniciativas particulares son valoradas de forma desigual por el resto del profesorado, lo que a veces da lugar a una cierta polémica que nos ha parecido interesante rescatar en esta parte del análisis.

“Nosotros, como profesorado, estamos muy concienciados con estas cosas y creemos en la igualdad, por lo que el planteamiento en las actividades diarias es absolutamente igualitario. ¿Es esto herramienta suficiente? Pues no lo sé, la verdad, y no sé si lo que hacemos debería ser suficiente...”

A la hora de aproximarnos a los mecanismos de intervención del profesorado, vamos a fijar nuestra atención en cuatro ámbitos que entendemos cobran una especial relevancia: lo que sucede en las aulas, lo que sucede en el patio y en los espacios menos reglados, lo que tiene que ver con el lenguaje empleado y lo que afecta a los contenidos de los materiales educativos utilizados.

En relación a la gestión del aula, éste es el espacio en el que tiene lugar el grueso de las intervenciones de los profesores y profesoras. En este nivel, la mayor parte de las mismas se centran en dos aspectos concretos de las dinámicas de clase: cómo se distribuyen físicamente los alumnos y alumnas y cómo se comportan dentro del aula. Además, hemos podido detectar que las intervenciones que tienen que ver con las dinámicas del aula se fundamentan en dos concepciones muy diferentes del modelo escolar que se prefiere en materia de igualdad de género: por un lado está el influjo inevitable de la escuela mixta y de la igualdad en el trato de niños y niñas, y por otro podemos encontrar ciertos comportamientos que nos muestran que la escuela coeducativa puede estar ganando cierto terreno en el imaginario de los agentes educativos.

De acuerdo a los comentarios de los docentes, los niños y las niñas suelen tender a sentarse separados, puesto que los grupos de mayor afinidad a estas edades casi nunca suelen ser mixtos. Esto lleva al profesorado a tratar de mezclar a sus alumnos y alumnas por razón de sexo, y lo mismo sucede cuando se trata de formar grupos de trabajo. Las razones aducidas tienen que ver

con el enriquecimiento mutuo que se deriva de la mezcla entre chicos y chicas, interpretando que al contar con capacidades y habilidades particulares el trabajo en común siempre saldrá reforzado. En este punto, la intervención concita un acuerdo prácticamente unánime: es positivo intentar integrar a niños y niñas en el trabajo diario de clase, y lo es tanto por lo que supone para el rendimiento académico como por lo que tiene que ver con el enriquecimiento personal de ellos y de ellas.

“- Yo siempre les hago trabajar por parejas mixtas o en grupos de 3 en menor medida. Yo los mezclo, porque si no se tienden a colocar las parejitas que se forman al principio de curso o ellas se van con ellas y ellos con ellos...esto suele salir así por natural...”

“- Procuramos mezclar sexos; si los dejase a ellos a su elección, no se aparejarían mezclados...”

“- En estos grupos mixtos normalmente trabajan ellas tanto durante la elaboración del trabajo como en la exposición del mismo...aunque también me he encontrado casos en los que ella trabaja más la parte preparatoria (recopilar información, poner en orden el trabajo...) y él expone...”

De la observación que hemos podido realizar en las aulas, sin embargo, se puede extraer una conclusión que difiere ligeramente de lo manifestado por los docentes. Así, a lo largo de las diferentes visitas a los Centros hemos podido constatar de qué forma la disposición en el aula de los alumnos y de las alumnas aún responde a un criterio en el que el género desempeña un papel muy destacado. Es verdad que el alumnado se sitúa con frecuencia en el aula de acuerdo a la clásica regla de los resultados académicos (el grupo de los mejores alumnos delante y el de los más díscolos en las filas posteriores), pero no podemos olvidar que este principio no hace sino subrayar la validez del criterio mencionado con anterioridad: por regla general, son las alumnas las que mayor atención prestan en clase y, por lo tanto, las que ocupan las primeras filas en el aula.

Cuando la disposición del alumnado se ajusta a un esquema “tradicional” (parejas de pupitres mirando a la pizarra y formando diferentes filas), las alumnas suelen ocupar las primeras filas, los pupitres de la columna central y, en todo caso, algunas mesas de la zona lateral, pero rara vez se sitúan en la parte posterior del aula. Ellos, por el contrario y como norma general, tienen más tendencia a situarse en los laterales del aula y en la zona posterior y, en todo caso, huyen de las filas más próximas a la pizarra. En el caso de que el aula se organice en base a un modelo más “moderno”, con las mesas alineadas a lo largo de la clase formando una “U”, el patrón anteriormente descrito es más difícil de reproducirse, aunque las pautas detectadas permanecen prácticamente invariables: los alumnos varones se alejan en la medida de lo posible de la proximidad al/la docente, mientras que ellas se colocan con mayor facilidad en los extremos

próximos a la pizarra. En cualquier lugar, lo que en ambos casos es una constante es que tanto ellos como ellas tienden más bien poco a la mezcla de géneros.

De este modo, el reparto y la mezcla del alumnado al que aluden los docentes en sus discursos tiene escaso impacto en la disposición real que adopta el alumnado en los Centros que hemos visitado. Ellos con ellos y ellas con ellas, la gran mayoría del alumnado no parece estar por la labor de mezclarse, y tampoco hemos podido comprobar que el profesorado intervenga activamente en la ruptura de los grupos cerrados de niños o de niñas. Otra cosa es lo que sucede con los trabajos en grupo o las prácticas en el aula; en estos casos sí hemos podido comprobar que los profesores y profesoras fuerzan al alumnado a mezclarse, ya sea organizándolos en base a la lista de clase o simplemente de forma arbitraria, y que esta mezcla funciona al trabajar e involucrarse todos con todas y todas con todos.

El comportamiento dentro del aula varía mucho según los Centros a los que hemos asistido, y esto tiene que ver con una amplia lista de variables: número de alumnos en clase, calidad de las instalaciones, talante del profesorado, ambiente general del aula... Lo que sí es una constante es el hecho de que son los alumnos varones los que más perturban el ritmo de la clase, llegando en algunos casos a convertirse en un verdadero freno para el avance de la asignatura. Este hecho es constatado de forma mayoritaria por el profesorado entrevistado, pero también ha podido ser comprobado a lo largo de las distintas observaciones realizadas.

Además, estos alumnos también encuentran la ocasión para dar rienda suelta a ciertos comentarios o determinadas actitudes machistas y discriminatorias, como puede ser interrumpir a sus compañeras cuando hablan en público, ignorar a profesoras por el hecho de ser mujeres o burlarse de algunos compañeros cuando éstos realizan tareas que entienden propias del género femenino, como limpiar la pizarra o barrer la clase. Ante este tipo de comportamientos, el profesorado interviene de forma desigual. Con frecuencia, la clase se interrumpe ante un capítulo de sexismo y se dedica el resto del tiempo a analizar las causas y consecuencias del mismo, interpellando al alumno o alumnos protagonistas acerca de los motivos para actuar de esa forma.

“Si de repente surge “es que mi padre dice que es mi madre la que tiene que hacer la comida”... ¡Lagarto, lagarto! Entonces te pone ya un poco en funcionamiento y se deja todo, y hablas aquello, y entonces es cuando sale ahí todo: “yo en mi casa ayudo, hago tal...”; ese tipo de comentarios son así, y eso sale mucho en clase, esos temas surgen: aquí estamos muchas horas, y esos temas salen y se trabajan mucho en las clases...”

En ciertas ocasiones, el problema no se dirime dentro del aula, que sigue su curso establecido, sino que el asunto se eleva a instancias superiores y se debate entre un número más amplio de actores, llegando incluso a ser objeto de análisis por parte del Consejo Escolar. No obstante, la característica común de todo este tipo de reacciones es que nunca se producen en un marco general predefinido. Son intervenciones ocasionales, puntuales, fruto de la intuición de los docentes, pero en ningún caso se encuentran sistematizadas en un plan de acción contra la discriminación o en un paquete de medidas para favorecer la igualdad de género.

“En realidad existe un conflicto muy grande: ¿cómo intervengo en mi clase? Yo trato igual a los chicos que a las chicas... pero desde mi lógica del sentido común, desde la experiencia y desde lo que yo sé... no sé hasta qué punto lo que yo les digo les está calando y claro, luego la TV les dice lo contrario... hasta qué punto estas campañas que se lanzan de cara a los educadores y demás sirven para algo, cuando lo que ven fuera es lo contrario. Nuestra capacidad de intervenir es prácticamente nula...”

Así, si en un Centro se vive un episodio de racismo, lo más fácil es que se cuente con recursos y mecanismos para darle salida de forma eficaz: orientadores interculturales, un Plan de Educación Multicultural, asesoramiento externo... Por el contrario, si sucede algo parecido en el ámbito de la discriminación de género, las escuelas se verían mucho más indefensas para hacerle frente de forma profunda y eficaz.

En el patio hemos podido percibir un cierto desacuerdo a la hora de plantear los márgenes de la intervención. En lo que se refiere a la descripción de lo que sucede en éste y en otros espacios menos pautados, la conclusión, desde el punto de vista del profesorado, sí es unánime: son lugares de poder de los alumnos varones, que los ocupan a su voluntad y determinan el tipo de actividades a desarrollar y el ritmo de las mismas. Esto también lo hemos podido observar a lo largo de las diferentes visitas que hemos realizado a las escuelas e institutos. Los deportes con balón en general, y el fútbol en particular, se convierten en el epicentro de la actividad, dando lugar a unas situaciones curiosas en las que por un lado hay “protagonistas” del recreo y por el otro “observadoras” y “observadores”.

“En el fútbol es muy claro, hay casi todo chicos jugando, y nadie dice que las chicas no pueden jugar; las chicas... las chicas juegan a otras cosas...”

“Los chicos lo invaden absolutamente todo: el patio, las aulas, los pasillos... además de forma absolutamente agresiva, sin ningún tipo de respeto”.

“De alguna manera “chupan” un espacio que está sin legislar y han sido ellos los que se han apoderado de él. Acaban ocupando todos los espacios, los de chicos y los de chicas...”

El protagonismo central está reservado a los varones, que emulan a sus ídolos sobre el terreno de juego, mientras que el rol de espectador lo desempeñan aquellos chicos que no se interesan por el fútbol (o que no tienen cualidades para este deporte) y, por supuesto, la alumnas.

“Ellos juegan al fútbol...el campo de fútbol está en el centro... y nosotras estamos alrededor...”.

Éstas, cuando no se sientan directamente a contemplar los partidos en torno a la cancha, desarrollan actividades en las que la imaginación y lo simbólico se sitúa por encima de lo físico: representaciones teatrales, canciones,... También las hay que saltan a la comba, que juegan a perseguirse o incluso que practican algún deporte alternativo, pero además de ser las menos se ven reiteradamente atropelladas por el ímpetu de las carreras de los futbolistas. Ante esta situación, ¿es necesario intervenir? ¿Cómo se puede realizar esta intervención?

“A veces los chicos juegan ellos a fútbol y nosotras o bailamos o jugamos a voleo o...”.

“- ...o saltamos a la comba”.

Los espacios menos pautados tienen la particularidad de que son los propios menores los que deciden qué hacer en ellos y cómo hacerlo. Y éste es un valor fundamental que no se debe olvidar. Así, hemos encontrado reticencias en algunos docentes a la hora de intervenir directamente en las dinámicas de juego que tienen lugar en los recreos; al fin y al cabo, argumentan estos profesores y profesoras, son los alumnos y las alumnas quienes deciden libremente cómo gestionar sus tiempos y sus espacios, y es un ejercicio saludable que lo hagan de esta forma.

“- ¿En el patio u otros espacios no pautados? No intervenimos, pero yo creo que hay que intervenir...”

“- Yo no creo que sea discriminación, es tan sólo una realidad...”

“- No sabemos si lo hacemos bien o mal, porque a veces las obligamos y ellas nos dicen “no, si nos da igual”, pero las ves apoyadas en la pared... y te cuestionas o te planteas que a lo mejor no tenía que haber dicho nada, porque si a ellas les da igual y los otros quieren jugar al fútbol... a veces te lo planteas...”

Frente a esta postura, que tiene mucho que ver con los planteamientos de la escuela mixta acerca de preservar una igualdad de partida entre niñas y niños, también hemos encontrado docentes que apuestan abiertamente por la intervención en las zonas de recreo, intentando favorecer el juego mixto, las actividades menos físicas y más imaginativas y limitando la omnipresencia del alumnado masculino. De este modo, se busca que las niñas se integren en los juegos deportivos, se promueve la participación de los chavales en actividades típicamente femeninas (salto a la comba, representaciones teatrales) y, en definitiva, se interviene para fomentar una zona de juego más integrada y con una mayor oferta de alternativas lúdicas.

“- Hemos conseguido que jueguen juntos, que las chicas jueguen al fútbol, a bolos, al parchís (pintado en el suelo, enorme)... pero es complicado y siguen marcando el territorio los chicos”.

A pesar de que en la práctica totalidad de los Centros el fútbol se ha convertido en el deporte rey, sí hemos podido detectar que en aquellos colegios e institutos en los que los docentes han decidido intervenir en las dinámicas de patio, este protagonismo se va atenuado favoreciendo la aparición de una cierta pluralidad de actividades lúdicas que, en definitiva, posibilitan la apropiación de los espacios de juego por parte de un mayor número de alumnos y, sobre todo, de alumnas.

En lo referido al lenguaje, lo primero que cabría destacar es que a lo largo de las diferentes entrevistas mantenidas con los profesores y las profesoras, así como en las observaciones que hemos podido realizar, el intento de emplear un lenguaje no sexista e integrador de lo femenino ha resultado ser prácticamente inexistente. Con esto no queremos decir que el profesorado emplee un lenguaje sexista, puesto que la diferencia entre la ausencia de corrección política y la discriminación explícita en el lenguaje es sin duda muy importante; sin embargo, nos parece muy significativa esta falta de interés por intentar cuidar la expresión oral, más aún en lo que se refiere al lenguaje que se emplea en la aulas para interactuar con el alumnado. Sin embargo, no podemos dejar de señalar un hecho muy relevante: en este punto, las prácticas del profesorado son absolutamente coincidentes con sus discursos mayoritarios.

La práctica totalidad de los docentes contactados aseguran que el uso de la arroba en el lenguaje escrito o la utilización simultánea del masculino y el femenino en la expresión oral son medidas incómodas que dificultan la comunicación y que, en realidad, son de muy poca utilidad a la hora de combatir el sexismo. Al parecer, para estos docentes se trata más bien de una estrategia para hacer ver cierta preocupación por el tema de cara al exterior -se denuncia con frecuencia el abuso que hace de esta realidad la clase política-, pero que poco o nada dice acerca del verdadero compromiso de quien la utiliza con la igualdad de género y la erradicación del sexismo.

“Hay muchos aspectos exteriores que es lo que decíais antes: como para que se quede bien... A mí, por ejemplo, me parece una tontería cuando se dice “niños/niñas”; a mí me da igual, si digo “niños” me estoy refiriendo a todos. O lo mismo con las cuotas en los partidos: son todo fachadas, pero el fondo -la educación, la base,...- no se está bajando”.

“Yo creo que tan mala es una cosa como la otra. Yo creo que utilizamos un lenguaje muy sexista, todo en masculino, y no me parece bien; pero igual de ridículo, entre comillas, me parece que se diga “alumnos /

alumnas”, “niños y niñas”,... Me resulta... Yo recuerdo una época que eso se puso de moda y tuvimos que revisar cada documento... fue algo... cuando lo importante tiene que estar aquí [señalando a la cabeza]”. “Mira, yo me siento ridícula si digo: “vamos a ver, niños... y niñas”, “padres... y madres”; yo eso me siento ridícula...”

Lo sorprendente de esta situación es que esta opinión es compartida por docentes que en otros temas mantienen puntos de vista muy divergentes. Así lo afirman quienes intervienen en el patio y quienes prefieren que el alumnado gestione sus espacios con libertad; quienes manifiestan su preferencia por un modelo de escuela coeducativa y quienes defienden los valores de la escuela mixta; quienes demuestran una sensibilidad muy profunda en relación a la igualdad de oportunidades y quienes consideran que éste es un tema secundario en el contexto de la escuela.

La corrección en el lenguaje está muy desprestigiada, y desde nuestro punto de vista esto es problemático porque, tal y como se ha demostrado a partir de numerosos trabajos especializados, el lenguaje y los esquemas expresivos tienen un peso muy importante en la construcción que las personas hacemos acerca de lo real. Es bien sabido que si no se menciona expresamente la palabra jueza, su señoría, en el imaginario colectivo, será siempre un hombre. De igual modo, el femenino debería penetrar en las aulas para que los alumnos y las alumnas entraran en contacto con un universo que, al menos en lo que se refiere al lenguaje, les sigue resultando todavía muy lejano.

Por otro lado, también entendemos que resulta problemático acercarse al lenguaje no discriminatorio como una alternativa para que ningún colectivo se sienta ofendido. Desde nuestro punto de vista, el principal lastre de un lenguaje sexista no es que resulte ofensivo para las mujeres, sino el hecho de que las invisibiliza y, por tanto, las relega a un espacio marginal. No se trata de buscar fórmulas de compromiso que eviten ofensas innecesarias, sino de apostar por nombrar el mundo también en femenino, normalizando los usos del lenguaje y ajustándolos a una realidad inevitablemente rica y compleja.

“Lo que sí que creo que se debe conseguir es que, al decir cualquier cosa, nadie se sienta mal. Lo que se debería conseguir es que cuando se utilice una palabra igual que la otra nadie se sienta ofendida, cuando haya igualdad entre hombres y mujeres. Lo que se podría conseguir es que utilizando tanto unas palabras como las otras en ningún momento haya enfrentamiento, que nadie se sienta mal. Yo cuando era pequeña y decía el profesor “alumnos”, yo sentía que me hablaba a mí, y no era un chico...”.

Por último, queremos referirnos a la actitud del profesorado frente a los materiales educativos con los que se trabaja a diario en las clases. En este aspecto, la intervención resulta más bien

escasa, y prácticamente ningún docente parece optar por un tipo de material didáctico frente a otro en función del tratamiento de género que se haga en ambos. No obstante, también es justo señalar que, como hemos visto en el epígrafe 1.2. dedicado al análisis de libros de texto, éstos han conocido una evolución en los últimos años que, por lo menos desde el punto de vista del currículum explícito, permiten hablar de una relativa erradicación de los contenidos sexistas. No obstante, sí nos hemos encontrado algunos ejemplos de docentes preocupados por trabajar con materiales progresistas en materia de igualdad de género.

“- Sí, yo personalmente intervengo, aunque también tengo que decirte que las editoriales inglesas son exquisitamente correctas en materias de igualdad de oportunidades y otros valores como multiculturalidad, etc....Se diseñan los materiales de otra manera, hasta el punto que al alumnado le llama la atención”.

En todo caso, los profesores y profesoras parecen preocuparse más por el contenido de las materias que imparten que por los soportes concretos de los que se sirven para conducir sus clases. Así se demuestra por la inquietud de algunos docentes a la hora de introducir referencias a mujeres en sus asignaturas, a pesar de que esta inquietud no sea compartida por la totalidad de sus compañeros y compañeras. Sin embargo, también en las observaciones en el aula hemos tenido oportunidad de comprobar de qué forma algunos docentes intentaban incluir en sus exposiciones elementos teóricos y prácticos relacionados con la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas.

“- Sí, esto ya está superado....incluso ponemos algún ejemplo de chica -algún ejemplo contrario a lo que ha sido en nuestra educación de jovencitos- para intentar ser más igualitarios...”.

“- Sí, alguna vez hemos pensado acerca de por qué no hay mujeres en la historia de la filosofía (bueno, no las hay en otras muchas materias...). Su reacción es más bien de sorpresa, y la de las niñas es cierta actitud combativa; les molesta... Hemos analizado también posturas misóginas de filósofos, y les invito a debatir acerca de ello... con Santo Tomás están enganchadísimos!”.

En lo que sí parece haber acuerdo es en la necesidad de contar con más materiales de apoyo a la hora de abordar la enseñanza de temas relacionados con la discriminación de género y la escuela coeducativa. Esta constatación de la ausencia de herramientas de trabajo puede parecer preocupante, y sin duda lo es por lo que dificulta las intervenciones de los docentes más sensibilizados. Pero no podemos dejar de sentir un cierto optimismo derivado del hecho de que sean los propios docentes los que reclamen más medios para abordar esta tarea.

“- Sería ideal contar con una asesoría permanente en materia de coeducación desde la etapa de preescolar dotado de recursos materiales adecuados. Ello nos permitiría fijar unas estrategias claras al respecto e incluso incorporar la coeducación en el proyecto de centro”.

En definitiva, la intervención por parte del profesorado en materia de igualdad de oportunidades existe, es una realidad del día a día, pero su principal debilidad, como ya hemos señalado, reside en que es muy desigual y no se enmarca en un contexto general de intervención. El hecho de que las escuelas españolas cuenten con docentes sensibilizados en la lucha contra el sexismo es sin duda un requisito importante, pero la escuela coeducativa pasa irremediamente por traducir los esfuerzos concretos e individuales en proyectos globales y colectivos.

B. La construcción de los estereotipos desde las opiniones del profesorado y del alumnado

La construcción social del género

El género significa la existencia de normas y comportamientos diferenciales en función del sexo, establecidos por cada sociedad y cultura en espacios y tiempos determinados. Se vincula a lo que una colectividad considera apropiado para hombres y mujeres, a la construcción social de roles y actitudes asociados a lo femenino o a lo masculino.

Los rasgos de género se adquieren con prontitud mediante la “intervención” de los adultos que ante la ausencia de comportamiento individualizado del bebé, elaboran expectativas y creencias basadas en el estereotipo de género que ponen en juego en sus interacciones, transmitiendo las formas socialmente adecuadas de comportarse en función de ser niños o ser niñas. La construcción del sistema sexo-género se realiza en el marco de los diferentes espacios educativos en los que tiene lugar el proceso de socialización de la persona: familia, tiempo libre, escuela, medios de comunicación, etc. A lo largo de este proceso se van asignando a niñas y niños diferentes roles y valores, y se potencia el desarrollo de distintas capacidades en función del sexo. Esta situación ha venido generando hasta nuestros días lo que podría definirse como un desarrollo parcial de las personas, ya que las mujeres adquirirían capacidades, valores y actitudes relacionados con el ámbito privado y doméstico, mientras que los hombres adquirirían capacidades, valores y actitudes relacionadas con el ámbito público.

Los estereotipos de género y el rol socializador de la escuela

Se entiende por estereotipo el “conjunto de creencias compartidas sobre las características personales, generalmente rasgos de personalidad, pero también los comportamientos propios de un grupo de personas” [Yzerbyt y Schadron, 1996]. En relación a los estereotipos de género, éstos serían un conjunto estructurado de pensamientos acerca de los atributos personales de

mujeres y varones o de sujetos clasificados como masculinos o femeninos. Las imágenes estereotipadas de hombres y mujeres marcan de forma clara los comportamientos de ambos, y sin duda resultará difícil salirse de los límites marcados sin sufrir importantes consecuencias.

Entre los diversos estereotipos que nuestro pensamiento puede generar hallamos los estereotipos sexistas, aquellos que nos definen a la mujer asumiendo unos roles determinados en su relación con el hombre y a la inversa. ¿Cuáles han sido estos roles tradicionales? Los roles femeninos, por ejemplo, siempre se han relacionado con la gracia y la belleza, la entrega y la abnegación, la educación de los hijos, la fragilidad y la dulzura,...

Siendo la construcción del género un proceso social, así como los estereotipos que tradicionalmente definen lo femenino y lo masculino, estamos en condiciones de poder afirmar que la creación de la identidad de género es causa del proceso de socialización. Sin embargo, educación y socialización son dos fenómenos de naturaleza diferente, aunque frecuentemente se los identifica. La socialización es un proceso mediante el cual el individuo asimila las pautas culturales de la sociedad en que vive. El concepto de educación añade unos componentes críticos que exigen del individuo una actitud inteligente y analítica.

En este contexto, la escuela es uno de los elementos que configuran la forma de ser, de sentir y de pensar de las personas. No es el único ni el primero, pero es uno de los más influyentes dado el tiempo que permanecen el alumno y la alumna en ella y las especiales circunstancias que caracterizan a la dinámica escolar. Los contenidos y valores transmitidos en el proceso educativo son de gran importancia y actúan en las personas jóvenes de manera que potencian la cultura adquirida a través de la familia, confieren autoestima y seguridad en uno mismo o la niegan. A través del proceso educativo, cada nueva generación aprende aquello que la sociedad espera de ella y aquello que ella espera de la sociedad y, por tanto, se posiciona con relación a su propio futuro. Siguiendo al autor anteriormente citado, la escuela es un factor esencial para la transmisión de los patrones culturales en la sociedad actual. El sexismo es una de las claves que definen nuestra sociedad, y si la escuela se define como un agente de reproducción social, económica y cultural, no parece extraño que tenga instalada en su estructura y en su funcionamiento una clave eminentemente patriarcal y androcéntrica.

Esto es así porque la escuela influye y actúa de diferentes maneras sobre los alumnos y alumnas. Esto tiene que ver de nuevo, por un lado, con el currículum explícito en el que están clarificadas las actividades, los contenidos y los objetivos que se proponen enseñar los profesores y profesoras, pero por otro está el famoso currículum oculto, que encierra el conjunto de

influencias que no están explicitadas, que no son patentes, que no son abiertamente intencionales y que, por ese mismo hecho, encierran un potencial de influencia muy notable.

Así, tal y como veíamos en el epígrafe primero de este capítulo, la mayoría de los contenidos de las diversas disciplinas o los ejemplos que plantean los libros de texto, además de las imágenes que reproducen, ofrecen una concepción del mundo y de las personas desde la perspectiva androcéntrica. Otras fuentes de configuración del género en el ámbito escolar son las expectativas del profesorado. Los alumnos y las alumnas interiorizan dicha expectativa, y el resultado alcanzado podría atribuirse tanto a un esfuerzo personal como a la positiva consideración del maestro o de la maestra. Los profesores depositan por regla general más esperanzas en los alumnos, y tienen actitudes diferentes hacia ellos con respecto a las chicas. Y ello, por supuesto, influye en sus resultados. Según ciertos estudios, los niños que van bien en la escuela son los “preferidos del profesor”, más que las niñas que obtienen resultados brillantes. Por el contrario, las chicas que no son buenas alumnas acostumbran a arreglárselas mejor que los niños, incluso con unos resultados igualmente malos, y sus maestros continuarán queriéndolas si son “simpáticas”, “monas” y “sensatas”.

La detección de estereotipos en la presente investigación

Hecha esta introducción producto de nuestra revisión teórica previa, a la hora de intentar dilucidar si en la escuela española aún persisten los estereotipos de género nos ha parecido oportuno recurrir, por una parte, a los discursos -individuales y colectivos- del profesorado y del alumnado de primaria y secundaria, y por otra, a observaciones sistemáticas en espacios pautados -aulas, bibliotecas, talleres de tecnología,...- y en espacios no pautados -patio, zonas deportivas, pasillos,...-.

En definitiva, hemos intentado recoger una información variada y plural acerca del día a día en los centros educativos a través de contacto con sus actores más destacados. Por otro lado, también centraremos la atención en cinco elementos que nos parecen de especial relevancia a la hora de intentar aproximarse a la existencia de visiones estereotipadas en la construcción de los modelos masculino y femenino en el alumnado: las habilidades y capacidades, los proyectos vitales y laborales, las dinámicas de liderazgo, el binomio agresividad/afectividad y lo que hemos venido a denominar las “barreras de género”, que tienen que ver con la dificultad de las niñas para aproximarse al conocimiento científico-tecnológico y la de los niños para todo lo relacionado con el cuidado de las personas.

C. ¿Existen diferencias entre las habilidades y capacidades de las niñas y las de los niños?

Lo que en este punto vamos a valorar no es si niños y niñas presentan diferencias en lo que se refiere a sus habilidades y sus capacidades, sino cómo este hecho es percibido por el profesorado y por el propio alumnado. En otras palabras, vamos a intentar aproximarnos a la imagen que estos grupos han construido acerca de las supuestas capacidades que les son atribuidas a los alumnos y aquellas que acompañan preferentemente a las alumnas, tratando de dilucidar si los patrones de atribución de habilidades responden a un planteamiento estereotipado o si, por el contrario, encuentran un cierto soporte en la realidad de las escuelas españolas.

La niña (ideal) y el niño (que se sufre...); los modelos de alumna y de alumno más habituales

“Recuerdo que tuve dos niñas que eran el prototipo de niñas perfectas: siempre traían los deberes, éstos estaban pulidísimos, etc....Y este año -que tengo 7 varones- las puse como ejemplo comparativo entre burrada y burrada de los [chicos] de 6º...”

Si hubiera que definir el perfil de alumna que aparece de forma más recurrente en el imaginario del profesorado entrevistado, éste sin duda se ajustaría a un modelo que podríamos definir como prácticamente ideal. Así, las alumnas suelen ser más trabajadoras, más brillantes, más estudiosas, más maduras, más constantes,... Ellas destacan frente a los chicos en la práctica totalidad de las esferas de la vida escolar, puesto que son mejores en la vertiente intelectual además de destacar en sus habilidades de tipo más lúdico, aquello que tiene que ver con la imaginación y la creatividad. Por otro lado, en lo actitudinal son también más respetuosas, más atentas y, en general, mejores compañeras que ellos. En resumidas cuentas, la imagen más habitual nos refiere a una niña que prácticamente roza la perfección en todos los aspectos. Pero, ¿cómo son los varones? ¿Están a la altura de sus compañeras?

En opinión de un buen número de docentes, los chicos son, por encima de todo, mucho más inmaduros. Así, presentan una menor regularidad en su trabajo y en su esfuerzo, se disipan con más facilidad, cuidan menos la presentación de sus trabajos, alteran el desarrollo de la clase, prestan poca atención, son más bien poco respetuosos con el resto de compañeros y compañeras y, en general, obtienen peores resultados que las alumnas. Los alumnos se implican menos en el trabajo escolar que sus compañeras, y su rendimiento, por tanto, es notablemente más bajo. Podríamos decir que éste es el marco general en el que se ubican las opiniones acerca de las habilidades y capacidades de niños y niñas en el ámbito escolar, y las observaciones realizadas

en los diversos Centros no vendrían sino a confirmar este planteamiento general. Más allá de las numerosas excepciones que sin duda puedan existir, las alumnas se muestran más aplicadas y sus compañeros más alborotadores y alteradores del ritmo de las clases.

No obstante, también se constata la existencia de una serie de modelos que escapan de esta clasificación general, y probablemente aquí resida el matiz más interesante en lo que tiene que ver con la construcción de estereotipos por parte del profesorado entrevistado. Fijémonos en estos modelos alternativos a la norma, que son dos para las chicas y uno para los varones.

En lo que tiene que ver con las alumnas, los y las docentes identifican por un lado un modelo de niña que califican como “repipi” y bastante “cargante”. Esta alumna habría elevado hasta el paroxismo las supuestas habilidades, destrezas y comportamientos que se atribuyen al colectivo de niñas, con lo que su trato con el profesorado resultaría más difícil (fruto de su “autosuficiencia”) y sus relaciones con los niños y el resto de compañeras mucho menos intensas. Estas niñas se juntan con sus iguales en grupos reducidos y, a pesar de lo que pudiera derivarse de sus buenos resultados académicos, no resultan del agrado de la mayor parte del profesorado entrevistado.

Por otro lado, también aparece un patrón de alumna que es calificada como “chabacana” y “provocadora”, y resulta muy interesante comprobar cómo este tipo de niña en realidad es caracterizado por asumir ciertos comportamientos y conductas típicamente masculinas. Así, las niñas encuadradas en este modelo se distraen en clase, tienen un bajo rendimiento académico, no reconocen canales de comunicación con el profesorado, son muy independientes y, por lo general, prestan muy poco interés a lo que sucede entre los muros de la escuela.

“En las chicas se está percibiendo esta tendencia a ser “más callejera”...

-Y son más atrevidas en los papelines que se pasan... todo lleno de mensajitos... son más provocadoras...

- Ellas provocan muchísimo... y muchas veces, cuando ellas gritan y las insultan es porque ellas están chinchándolos... son muy provocadoras...”

“Después está otro grupo que son perores que los chicos; son más chabacanas...será por el ambiente... este descaro... te llama la atención porque en este aspecto se asemejan más a los chicos: los mismos tacos... allá hemos llegado a una igualdad total”.

Estos dos modelos alternativos de alumnas conviven con un segundo modelo para los niños, que es aquél en el que éstos han desarrollado lo que algunos profesores y profesoras denominan su “lado femenino”. De este modo, estos chavales son capaces de relacionarse muy bien con las

chicas (a veces mucho mejor que con los chicos), son más atentos en clase, se muestran más sensibles y más receptivos con sus maestros y maestras, desarrollan un tipo de juego en el patio que tiene que ver más con lo simbólico y menos con lo físico y, en definitiva, se alejan del estereotipo del alumno rebelde y descentrado. Y esto, por supuesto, al haber potenciado sus atributos “femeninos”.

“Siempre hay algún chico que tiene como “un toque femenino” y le gusta hablar con chicas y tiene mucha capacidad de comprensión, se encuentra a gusto con las chicas. Dice que cuando hay un chico así, te das cuenta que alrededor hay muchas chicas, porque ellas encuentran en él esos valores y relaciones que tienen con sus amigas íntimas”.

Así pues, contamos con cinco modelos básicos de alumnos y de alumnas; dos más habituales, que nos refieren a una niña estudiosa y centrada y a un chaval desorganizado y conflictivo, y tres modelos alternativos que nos hablan, por un lado, de niñas “cursis” y de otras más “chabacanas”, y por el otro de alumnos “con un cierto toque femenino”. ¿Responden estas concepciones de las capacidades y habilidades del alumnado a un análisis más bien estereotipado? Desde nuestro punto de vista, la respuesta tendería a ser más bien afirmativa.

La alumna ideal, la alumna que se constata -pero que sobre todo se desea- en los discursos del profesorado, se ajusta a un patrón que resulta de sobra conocido: obediente, formal y aplicada. Sin embargo, si estas virtudes son demasiado destacadas, la alumna comienza a resultar incómoda, y no digamos ya si, en vez de ajustarse a las habilidades y capacidades que le deberían ser propias, la alumna se aproxima a un comportamiento típico de varones. En este caso las niñas llegan a ser “incluso peor que ellos”, o lo que es lo mismo, aunque desarrollen la misma conducta en ellas resulta más desagradable, quizás por la falta de costumbre del profesorado o, como nos parece adivinar, porque las rupturas de las mujeres con los modelos estereotipados -más aún si éstos son en definitiva prácticamente ideales- son frecuentemente penalizadas. Tal y como hemos tenido ocasión de comprobar, una niña que dice tacos es peor vista que aquel compañero que se comporta de la misma manera. Así, el niño que contraviene las normas de convivencia de la escuela es, simplemente, un crío, mientras que la niña que rompe con el estereotipo femenino ideal es desobediente, callejera e incluso chabacana.

En el caso de los varones, el patrón más común nos muestra a un alumno en plena ebullición hormonal, desorientado, difícil de manejar y claramente menos aplicado. Sin embargo, también es un chico que resulta “sanote” por su ingenuidad, que carece de “cualquier tipo de maldad” y que no tiene recovecos ni dobles intenciones. Puede resultar perturbador, agresivo e incluso violento, pero en pocos casos esto será fruto de su maldad; en todo caso, su comportamiento se

atribuye a su inmadurez. Sin embargo, las niñas sí son más retorcidas, más capaces de actuar movidas por malos sentimientos (envidia, celos, prepotencia...). Esto puede ser fruto de que se les atribuye un grado de madurez mayor, y por lo tanto no se pueden escudar en un supuesto infantilismo que sí atenaza a sus compañeros. Ellas son más conscientes de sus actos, y en este sentido, se les atribuye cierta capacidad “calculadora” de la que los chicos, inmersos en su ingenuidad, carecen por completo.

Pero hay ciertos varones que escapan del modelo masculino más habitual al cultivar sus atributos más femeninos. Son chicos que, en palabras de los y las docentes, pueden llegar a sufrir cierto rechazo por parte de sus compañeros al ser considerados “nenazas”, aunque no sufren ningún tipo de problema de integración con sus compañeras. Como ya hemos dicho, estos niños valoran más lo simbólico que lo físico, cuidan la presentación de sus trabajos, atienden en clase y se preocupan por estar al día con sus tareas y, en definitiva, muestran un grado de integración en el entorno escolar mucho más amplio que el resto de sus compañeros. Sin embargo, la explicación más habitual para justificar este tipo de habilidades es que “están más próximos” al universo femenino, con lo que se incide de nuevo en la concepción estereotipada de las habilidades y capacidades: lo femenino es ideal y lo masculino problemático aunque “sanote”; las niñas que se alejan del patrón femenino y se acercan a comportamientos “de chicos” resultan incluso peores que estos últimos, mientras que los chavales que demuestran mayor sensibilidad y madurez “se comportan como chicas” y corren el riesgo de ser denostados por el resto de sus compañeros.

Discursos en evolución: hacia una imagen no estereotipada del alumnado

Los estereotipos condicionan enormemente la visión que somos capaces de construir acerca del mundo y de las personas, y lo hacen hasta tal punto que la opinión que socialmente se edifique acerca de un grupo concreto puede llegar a determinar el comportamiento de las personas que lo componen. En otras palabras, los estereotipos pueden actuar como rígidos corsés de los que resulta complicado liberarse de cara a desarrollar una serie de comportamientos, de habilidades y de preferencias normalizadas y escogidas con plena libertad -o, al menos, no bajo el peso de los modelos masculinos y femeninos dominantes-. En este sentido, avanzar en la producción de un imaginario colectivo acerca de las habilidades y capacidades de alumnas y alumnos es fundamental para que éstos y éstas puedan llegar a desarrollarse con el horizonte de posibilidades más amplio que sea posible.

Así, hemos podido constatar la existencia de algunos discursos que avanzan por esta senda que acabamos de mencionar. Son opiniones variadas, plurales, pero que reúnen un elemento que nos

parece especialmente importante, y es que son el producto de miradas que, cada vez más, tienden a estar desprovistas de la carga de los estereotipos de género.

“No veo distinciones importantes; a mí me participan por igual y los contenidos de las preguntas creo que están más relacionadas con la persona en concreto que por el género del alumnado”.

Algunos y algunas docentes que han participado en la investigación han expresado que las niñas, desde el punto de vista biológico, sufren un periodo de maduración anterior al de los chicos, y este hecho tiene un reflejo inevitable en las actitudes de ambos. Así, hay una cierta edad, según estos profesores y profesoras, en la que la separación es más evidente, aunque con el paso de los años y el transcurrir de la adolescencia ambos grupos tienden a encontrarse de nuevo. Lo que sucede es que hay un tiempo “de desencuentro” en el que las chicas son más conscientes de las obligaciones que conlleva la escuela, lo que se traduce en un mayor grado de responsabilidad y de seriedad frente al estudio.

Para ellos, el colegio continúa siendo un espacio eminentemente para el juego y el encuentro con los amigos, y la conciencia de su dimensión académica y formativa tarda más en llegar que en el caso de sus compañeras. Más allá de este *gap* biológico, las capacidades y habilidades son básicamente similares, y en muchos casos el género es una de las variables independientes que menor influencia tiene en este apartado, siendo por ejemplo mucho más relevante la clase social, el ambiente familiar o la estabilidad emocional y personal del alumno o de la alumna.

“Yo no diría que el sexo marca diferencias evidentes; creo que son otras cosas las que lo determinan: lo genético quizás, la herencia familiar... La dimensión de lo académico en relación al sexo no es demasiado relevante... igual pudiera haber la idea de que las chicas presentan las cosas de forma más limpia y cuidada, pero... bueno... quizás esto es lo único que pudiera reconocer... el resto, me costaría definirlo...”

No obstante, esto no quiere decir que se deba tratar a niñas y niños del mismo modo, pues también se reconoce que ambos grupos presentan características comunes que hay que trabajar de forma específica. Lo que sí es importante, sin embargo, es aproximarse a las habilidades y capacidades de los y las menores desde una óptica desprovista de la carga de los esquemas preconcebidos, con el fin de que los niños y las niñas puedan desarrollar su personalidad y sus aptitudes en un marco abierto, poco constreñido y bastante más igualitario.

Por otro lado, los propios discursos de los menores abundan en esta línea de evolución. Frente a las imágenes preconcebidas que algunos de sus profesores y profesoras, el alumnado parece construir un discurso eminentemente igualitario en lo referido a las habilidades y a las

capacidades. En este sentido, hemos podido comprobar de qué forma la mayor parte de los niños reconocen en sus compañeras las mismas capacidades para desarrollar trabajos y actividades similares, así como también hemos detectado en las opiniones de las alumnas un componente reivindicativo al exigir el reconocimiento de su plena disposición a enfrentarse a cualquier tarea tradicionalmente masculina.

“Somos iguales los chicos y las chicas; podemos hacer las mismas cosas, podemos fregar y todo esto...pero no lo hacemos porque no tenemos tiempo, somos más vagos o llegamos tarde a casa...”.

“Nosotras también tenemos... las chicas también tenemos... igual que hay chicos deportistas hay chicas deportistas... tenemos las mismas capacidades...”

¿Y en otras materias?

Igual...”.

D. Los proyectos vitales y laborales

En este punto vamos a distinguir entre las opiniones expresadas por el profesorado y aquellas que provienen directamente de los alumnos y las alumnas de primaria y secundaria, puesto que entendemos que en este punto es indispensable diferenciar el discurso en primera persona del que se construye a partir de una reflexión acerca de otro colectivo. Como veremos, no resulta difícil constatar una línea de divergencia entre los proyectos de futuro que imaginan los profesores y profesoras y aquellos que en realidad pretende alcanzar el alumnado.

Jugando a imaginar el futuro

Sin embargo, antes de comenzar con el análisis nos ha parecido oportuno advertir al lector o a la lectora de una salvedad que, en cualquier caso, sabemos que no se le podría escapar: las imágenes que proyectan los niños y las niñas acerca de sus vidas en el futuro tienen un componente imaginario que las hacen difícilmente asimilables a las que puedan construir sus profesores y profesoras. Si no fuera así, la Liga de Fútbol Profesional se vería en serias dificultades para poder absorber a tanta futura promesa nacional, y tampoco las escuelas de educación infantil -o incluso las peluquerías- darían abasto para satisfacer la cantidad de solicitudes de empleo que podrían recibir dentro de unos años. Por suerte, los menores y las menores tienen una capacidad de fabulación que no conoce límites, y de este modo ha sido reflejada en las distintas dinámicas que hemos desarrollado con estos pequeños protagonistas.

“Hombre, en la Prehistoria esa, las mujeres se casaban, tenían hijos y ya no hacían más... y ahora las chicas van haciendo más... en la Prehistoria los chicos se iban a cazar y las chicas se quedaban en casa viendo la televisión...”

“¿Y vosotros ayudaríais a las tareas en casa cuando seáis mayores y os caséis?”

- Sí, pero cuando tenga tiempo... porque también tendremos que arreglar otras cosas en casa, como las tuberías...”

No obstante, también nos parece imprescindible señalar que sus discursos, por muy irreales que puedan parecer, son perfectamente válidos a la hora de interpretar lo que en este estudio nos hemos propuesto, puesto que en última instancia no son más que manifestaciones más o menos “sui géneris” de deseos, de concepciones del mundo y de preferencias personales. Por eso les propusimos “jugar” a imaginarse el futuro, entendiendo que el juego no impediría la obtención de información que nosotros consideramos tan valiosa como cualquier otra que hayamos extraído a lo largo del trabajo de campo.

La visión del profesorado

En relación a lo proyectos de futuro, la opinión manifestada por los docentes se ha concentrado en dos grupos mayoritarios. Por un lado, muchos profesores y profesoras consideran que los horizontes personales y laborales son exactamente iguales para los alumnos y para las alumnas; el grado de igualdad en el que se están desarrollando es tal, a pesar de que aún persistan ciertos elementos sexistas en nuestra sociedad, que todo indica que las aspiraciones y las metas de futuro no tienen por qué ser diferentes en función del género. Ellos y ellas aspiran a lo mejor, esto es, a ser profesionales reconocidos en sus trabajos y personas autónomas e independientes en su vida privada. Los años de la exclusividad del trabajo doméstico femenino parecen haber quedado atrás, y las niñas están totalmente dispuestas a salir de sus casas para trabajar allí donde les apetezca y a compartir las tareas del hogar con sus parejas.

“En la gente que funciona bien, las expectativas son similares: todas y todos quieren aspirar a buenos trabajos”.

“Cada vez hay más cambios, se notan chicas arquitectas, ingenieras... Pero los temas de psicología, pedagogía y cosas así como enfermería siguen siendo de las chicas. Aunque desde luego hay evoluciones...”

Junto a esta opinión también hemos constatado la existencia de otra que, menos optimista o, si se prefiere, más cauta, constata la permanencia de frenos y limitaciones que aún hoy dificultan la posibilidad de que niños y niñas diseñen esquemas de futuro similares. De este modo, siguen existiendo diferencias en los proyectos de futuro en función del género, puesto que el género es una variable que aún traza barreras en los itinerarios vitales y profesionales de las personas. Así, por ejemplo, se constata que los chavales están mucho más seguros de que, tarde o temprano e independientemente de cómo les vaya en sus estudios, van a encontrar trabajo y van a poder comenzar una vida independiente.

Las chicas, por el contrario, parecen ser más conscientes de que de ellas se exige más en el mercado laboral, por lo que, siempre según algunos profesores y profesoras, no todas se plantean la posibilidad de encontrar un empleo y comenzar una vida autónoma -aunque sea en pareja-, sino que algunas depositan sus esperanzas en el matrimonio y en el sostén de sus compañeros. Esto, como hemos tenido ocasión de ver en capítulos anteriores, tiene mucho que ver con la influencia que el entorno social, y más en concreto las familias, tienen sobre el desarrollo de los y las menores.

“Sus expectativas varían. Ellos tienen claro que, hagan lo que hagan, van a acabar trabajando, aunque sea descargando camiones. Y ellas, pues hay algunas que no lo tienen claro del todo. Y se debe a las expectativas que hay en las familias...”

Ronaldo y la joven maestra...

Al final, lo que resulta determinante es la forma en la que los niños y las niñas imaginan su propio futuro, no tanto por el grado de factibilidad de sus deseos sino por el valor simbólico que tiene la propia imagen que de sí mismos y de sí mismas construyen. En este sentido, hemos de señalar que los resultados que hemos obtenido en este apartado nos invitan a pensar que un cambio a gran escala se está gestando en las generaciones que en pocos años se incorporarán al mundo laboral y a la vida adulta en nuestro país. Somos conscientes de que en su proceso de crecimiento y desarrollo, tanto ellas como ellos -aunque probablemente más ellas- toparán con no pocas barreras que les alejarán de los proyectos ideados en su etapa escolar. Sin embargo, nos parece importante que, a pesar de los frenos que puedan encontrar con motivo, entre otros condicionantes, de una discriminación sexual insuficientemente erradicada, los niños y las niñas se atrevan a día de hoy a derribar muchos de los estereotipos de género que pretenden limitar su abanico potencial de posibilidades vitales.

En lo que tiene que ver con los proyectos vitales y laborales que manifiestan, es de destacar que tanto ellas como ellos aspiran a dos cosas fundamentales: un empleo remunerado y una situación personal de estabilidad e independencia. Tanto los alumnos como las alumnas que han participado en las dinámicas grupales coinciden en querer completar su formación en la enseñanza obligatoria y después prepararse para desempeñar un trabajo remunerado. Los itinerarios trazados son diferentes en este punto: muchos y muchas quieren continuar estudiando en la universidad o en centros de formación profesional (educación, veterinaria, ingeniería y peluquería ellas y derecho, ciencias puras e informática ellos), otros manifiestan su preferencia por ingresar en algún club deportivo para comenzar una formación intensiva (muchos quieren ser

futbolistas, como no podría ser de otra manera), otras prefieren empezar a trabajar en prácticas nada más abandonar el instituto (en las tiendas y comercios de sus padres, por ejemplo)...

“Hay de todo; sale el tema siempre de “tener dinero”, “estudiar”, “tener una buena profesión”. Las profesiones que suelen salir más en el módulo de la Educación en Valores que tratamos esta cuestión son profesionales liberales; todos quieren ser médicos y abogados; ellas también...”.

Lo verdaderamente significativo es que, en contra de lo que podía ser habitual en otros tiempos, ni ellos parecen estar mayoritariamente incómodos en un marco escolar que desearían abandonar de inmediato para encontrar cualquier empleo no cualificado, ni ellas construyen su futuro contando con el soporte económico de un marido protector. Y este elemento, no nos cabe duda, indica que cierto cambio parece comenzar a gestarse.

En su preferencia por un modelo familiar u otro, sorprenden -por la contundencia con la que han sido manifestados- dos elementos concretos: ellas se niegan a responsabilizarse de las tareas domésticas en su totalidad (aunque algunas, las más pesimistas, piensan que irremediablemente les tocará hacerlo), mientras que ellos están perfectamente dispuestos a asumir una corresponsabilidad total con los trabajos de la casa. Además, los niños se imaginan a sí mismos conviviendo con una pareja que, al igual que ellos, es una profesional bien remunerada con la que acuerdan una serie de horarios y de tareas para “sacar la casa adelante”.

Ellas, por su parte, desean un compañero bien situado profesionalmente que además sea un padre sensible y preocupado y se muestre responsable con el trabajo doméstico. No les gusta en absoluto la idea de depender económicamente de su pareja, y menos aún la posibilidad de asumir la totalidad de la carga doméstica y de la educación de los hijos y las hijas. Por otro lado, cuando se les plantea la dificultad que entrañará el cuidado de estos hijos e hijas si tanto ellas como ellos trabajan fuera de casa, solucionan rápidamente el embrollo acudiendo a la socorrida ayuda de las abuelas. Aunque esta vez sólo de las abuelas, no de los abuelos...

“Está bien que los dos trabajen fuera y los dos ayuden casa; antiguamente el hombre trabajaba fuera y la mujer se encargaba de todo lo de la casa, y ahora comparten más, aportan los dos dentro...”

“Pero lo normal es que trabajen los dos, y luego sea la mujer la que tiene que hacer la casa.”

¿Se puede hablar de ruptura con sus propios modelos familiares?

Interrogadas e interrogados acerca de los modelos familiares que constatan en sus casas, las respuestas del alumnado son muy variadas. Parece haber hogares en los que tanto la madre como el padre trabajan fuera de casa, se ocupan de sus hijos e hijas y además asumen un parte importante de las tareas domésticas. No nos olvidamos que los discursos de los menores pueden

tener cierta tendencia a mitificar el comportamiento paterno y materno, pero lo que sí parece claro es que existen familias de corte más moderno y que los niños y las niñas son capaces de constatarlo.

Por otro lado, también aparece de forma reiterada el discurso, proveniente sobre todo de las alumnas más mayores, de que en casa es la madre la que asume la práctica totalidad de las tareas, a pesar de que, como el padre, también cuenta con una profesión remunerada fuera del hogar. Esto nos remite a una imagen bastante habitual en las familias de nuestro país: la madre realiza una doble jornada, esto es, es una profesional sin haber dejado de ser ama de casa. Por último, la imagen de la madre ama de casa y el padre trabajador y sostén económico de la familia también ha aparecido en varias opiniones manifestadas por los alumnos y las alumnas. Esta imagen se corresponde con el modelo familiar más tradicional, y aunque ha aparecido de forma minoritaria en los grupos con el alumnado, es un fenómeno muy presente en nuestro contexto.

En vista de lo anterior, no deja de resultar llamativo que el discurso mayoritario de las alumnas y de los alumnos se sitúe de forma tan nítida del lado de un modelo familiar moderno y caracterizado por la corresponsabilidad. Esto no puede querer decir más que sí existe una ruptura en el seno de las familias entre el modelo de relaciones y de reparto de responsabilidades que se vive y aquél que se desea para el futuro. Cuando hablamos de ruptura no queremos decir que esta situación sea traumática o se viva de forma problemática en la mayor parte de los hogares; sin olvidar que desde luego puede ser así, el hecho es que en muchos casos las familias parecen apoyar con ilusión el rumbo que toman sus hijas e hijos, aunque estos caminos difieran de los emprendidos por los padres y madres.

Esta transformación se vive en muchos casos como un elemento de progreso, un paso adelante que no hace sino confirmar que el cambio social se produce de la mano de aquellos sectores de población que aspiran a mejorar sus condiciones de vida.

“Los padres con hijos buenos estudiantes están orgullosos y deseando que se les apoye; les encanta oír que se habla bien de sus hijos, y están deseando que los críos alcancen una posición social mejor que la suya.”

E. Las dinámicas de liderazgo

El liderazgo en los grupos de iguales es un indicador muy interesante acerca la posición y el rol que las niñas están comenzando a asumir en el ámbito escolar, pues éste ha sido tradicionalmente un espacio controlado casi totalmente por los varones: ellos se apropian de los

espacios de juego, ellos marcan el ritmo de las clases y ellos organizan y gestionan las pandillas y los grupos de afinidad. Hoy, sin embargo, parece que las alumnas comienzan a cuestionar esa omnipotencia de sus compañeros y empiezan a reivindicar -de forma explícita o de manera más sutil- espacios de poder en los que poner en práctica sus dotes de liderazgo.

Distintos modelos de liderazgo

Antes de comenzar el análisis, nos parece fundamental explicitar una diferenciación entre dos tipos de liderazgo que hemos constatado en las escuelas a las que hemos acudido. De una parte está el liderazgo que hemos llamado formal, que es aquél que se canaliza por una vía establecida y reconocida y que se suele identificar con la figura del “delegado de clase” o del “representante” en el Consejo Escolar. En efecto, esta figura comprende un proceso de selección en el que, de alguna forma, el colectivo de iguales manifiesta una cierta preferencia por un candidato o candidata determinados, con lo que difícilmente se podría argumentar que éste o aquella carecen de un cierto liderazgo. Sin embargo, hemos podido comprobar de qué manera la figura del líder formal tradicional está viviendo una especie de declive generalizado, y en la actualidad se encuentra totalmente devaluada en la práctica totalidad de los Centros que hemos visitado. Así, el delegado o delegada puede ser o bien aquella persona que no gusta demasiado en el aula por ser vista como demasiado “ejemplar” (“empollona”, dirían los niños y niñas) por el resto del alumnado, o bien aquella otra que busca en la elección compensar una serie de deficiencias en su papel en la clase (es una persona repetidora, o con muy malos resultados académicos, o poco sociable...).

Frente al liderazgo formal, nos hemos encontrado con un modelo de liderazgo que nos parece mucho más interesante de cara al análisis que estamos construyendo, y es el que hemos llamado liderazgo informal. Éste se manifiesta de forma más sutil, menos evidente, pero a todos los efectos tiene implicaciones más importantes que aquél otro que habíamos calificado como formal, puesto que es el que realmente moviliza a los grupos de iguales en el ámbito escolar. El liderazgo informal está detentado por aquellas personas que tienen una magnetismo especial o que poseen una serie de cualidades especialmente bien valoradas por un grupo determinado.

Mandonas y mandones: ¿qué define a un líder escolar?

La primera conclusión que podríamos extraer a partir de las entrevistas y de las observaciones realizadas es que tanto las chicas como los chicos pueden desempeñar con igual solvencia el rol de líderes escolares. Por supuesto, los hay de muy diferentes tipos y características, pero lo que sí está claro es que la imagen de la alumna reservada, tímida y eminentemente centrada en sus

estudios parece estar dejando paso a otra que nos ofrece a una alumna segura de sí misma, competitiva, organizadora y dispuesta a plantar cara al resto de líderes varones.

“Sé que hay líderes de chicas y líderes de chicos. Lo que no conozco es si hay líderes que agrupen tanto a chicas como a chicos. El delegado no tiene nada que ver, es una figura devaluada... hay veces que hay que cambiar de delegado, porque a los dos días es insostenible... imagínate. Pero yo sí que veo líderes en ellas y en ellos.”

Es interesante, sin embargo, constatar de qué forma en los chicos y en las chicas se aprecian una serie de cualidades diferentes a la hora de poder convertirse en líderes. Así, tanto ellos como ellas parten de una base común: desprenden un cierto atractivo personal, son buenos comunicadores y comunicadoras, tienen un grupo de amigos y amigas amplio,... A partir de aquí, no obstante, el listado de aptitudes varía.

En lo que se refiere a los chicos, podemos decir que, a partir de lo observado, habría un modelo habitual de líder, que se corresponde con el chico más gracioso, que más habla en público, más activo físicamente (suele coincidir con el que está mejor preparado para el deporte), más desperto,... El líder masculino no tiene por qué obtener buenos resultados académicos, aunque suele ser infrecuente que esto suceda así; normalmente, los chicos que lideran los grupos escolares manifiestan poco interés por aquello que tiene que ver con la dimensión educativa de la escuela, centrándose en cultivar elementos como las relaciones de amistad, el juego o las actividades deportivas.

“Esta clase es peligrosa, porque los puntos de referencia son dos: una para las niñas y uno para los niños. El punto de referencia (el mejor) para los niños es el que más pega, el que más corre, el héroe para ellos...”

“El que quiere ser líder, pues para hacerse notar y para hacerse unas risas pues busca ese tipo de protagonismo”.

Por su parte, la chica que lidera habitualmente los grupos escolares reúne una serie de características totalmente diferentes. En primer lugar, suele ser una chica con buenos resultados y, en general, responsable con los asuntos académicos. Además, es una chica que tiende a relacionarse bien con los chicos, a buscar la cooperación más que el conflicto, y en eso quizás se parece al líder masculino, aunque éste suele aproximarse a las chicas por cuestiones menos estratégicas y, digamos, más primarias. En cualquier caso, la líder femenina también se caracteriza por saber representar bien el sentir general de su grupo, y aquí sí que se diferencia netamente del líder masculino: mientras que a éste se le sigue con una entrega cercana a lo incondicional, a la chica que aspira a ser líder se le exige veladamente que sepa ubicarse en el

sentir general del grupo, esto es, que no sea ajena a las preferencias y a las actitudes del conjunto. En definitiva, como ocurre en otras facetas de la vida, la mujer se ha acostumbrado a que se le exija más por desempeñar el mismo rol que al hombre, pero en contrapartida las líderes femeninas parecen estar más integradas en sus grupos que los chicos que lideran, pues más allá de ese magnetismo inicial hay elementos objetivos que cohesionan y dan sentido al grupo y a su líder.

Lo más relevante en este punto sigue siendo la constatación de que las chicas parecen haber roto con el estereotipo clásico y se han lanzado a asumir un protagonismo que antes se les negaba o, por lo menos, les podía parecer ajeno. El hecho de que las cualidades valoradas en los alumnos y en las alumnas que lideran sus grupos sean diferentes no puede dejar de parecernos lógico, puesto que ellos y ellas viven procesos de maduración y desarrollo diferentes que afectan, entre otras muchas cosas, a su capacidad de identificar y apoyar a sus líderes. Ellos se dejan deslumbrar con más facilidad por los elementos externos, mientras que ellas valoran cualidades más sutiles y variables de tipo más relacional. Al final, si traspusiéramos la figura del líder informal a un contexto formal, no sería descabellado pensar que serían mejores delegadas ellas que ellos, pues las alumnas tienen un grado de implicación mucho mayor que los chicos con los grupos que lideran. Aún es difícil ver en la sociedad algún ámbito en el que las mujeres ocupen de forma mayoritaria los puestos de representación, de dirección o de relevancia pública; ni el mundo de la política ni la empresa tienen aún rostro de mujer.

Todo sea que estas líderes informales que hemos descubierto en los centros escolares se propongan dar el salto, derribar muros invisibles y comenzar a hacer manifiesta su creciente capacidad de tomar las riendas en múltiples espacios.

F. El binomio agresividad-afectividad

Las demostraciones de agresividad y de afectividad son muy frecuentes en el ámbito escolar, aunque este tipo de comportamientos en los alumnos y las alumnas muchas veces no se corresponde con exactitud con los que suelen desarrollar los adultos. Así, por ejemplo, hemos podido constatar que es muy frecuente que en un periodo de tiempo muy breve, como podría ser un mismo recreo, un grupo de chavales y chavalas viva un capítulo de agresividad, como puede ser una discusión verbal o incluso una pelea, y acto seguido tenga lugar una demostración de cariño y de afecto que devuelva la normalidad al grupo. Esto es así porque los menores y las menores parecen dejar menos espacio para el rencor en sus relaciones intragrupalas que los adultos, asumiendo probablemente que los momentos de enfado y malestar, incluso cuando

éstos desembocan en una agresividad manifiesta, son una parte de sus vidas que no tiene por qué empañar al resto.

También resulta curioso constatar de qué forma, y sobre todo en el caso de los chicos, agresividad y afectividad se confunden hasta tal punto que al observador externo le cuesta discernir si está asistiendo a una manifestación de camaradería y amistad o a una humillación pública de un pobre alumno por parte de su grupo de amigos. Esto tiene que ver, por ejemplo, con cómo se dirigen los unos a los otros -habitualmente con insultos que pretenden ser cariñosos-, con cómo se manifiestan afectividad físicamente -pegándose, empujándose y, en general, recurriendo a la fuerza física- y por lo crueles que pueden llegar a ser con sus comentarios y observaciones a lo largo de una conversación que se supone distendida y amigable.

No obstante, y más allá de las particularidades que presenta el universo afectivo y agresivo de los alumnos y las alumnas de primaria y secundaria, en este punto hemos querido acercarnos a las diferencias que pudieran constatarse en las formas de manifestar el cariño y la agresividad por parte de chicos y chicas.

Así, las preguntas de partida son de nuevo las mismas: ¿se pueden detectar diferencias de comportamiento en función de la variable de género? ¿Las diferencias que constata el profesorado responden a un patrón estereotipado? ¿Los niños y las niñas tienden a reproducir el modelo de referencia o se desenvuelven más bien al margen del marco de imposiciones sociales?

Diplomáticas frente a boxeadores: la imagen se ajusta al estereotipo...

La mayor parte de los discursos recogidos apuntan en una misma dirección: la agresividad está eminentemente del lado de ellos y la afectividad del de ellas. Esto no quiere decir que ellas no sean capaces de demostrar una cierta agresividad -o una agresividad "femenina", como tendremos ocasión de ver más adelante-, y por supuesto tampoco quiere decir que los chicos no se muestren en ocasiones afectivos. Pero lo que sí parece claro es que, por regla general, las conductas agresivas son más propias del universo relacional y actitudinal de los alumnos, mientras que ellas son más capaces de desarrollar modelos menos agresivos y con mayor carga de afectividad.

"Si tuviésemos que coger situaciones de conflicto que se plantean en el centro y que se solucionan a través de la agresividad, un porcentaje altísimo están metidos chicos, por no decir que todos, y no tanto en agresiones a chicas: las situaciones de agresividad y de conflicto van más dirigidas a los propios chicos."

“Elas manifiestan más la afectividad, ella con su amiga del alma con su amiga querida, ahora ven, ahora te beso... Ellas se tocan... y ellos se pegan.”

También entre las alumnas este hecho se percibe de forma similar. Así, las niñas de menor edad se limitan a señalar que sus compañeros son unos brutos y unos salvajes, mientras que las alumnas adolescentes ya afinan algo más en sus críticas.

“Son muy chulos... aunque hay chicos que lloran, ¿eh? Alguno...”

- Ya, pero es distinto, a las chicas se les ve más sensibles que a los chicos; es más excepcional, pero es normal en chicas... siempre hay casos excepcionales...

- El típico chico es el chulo que no llora en público... y como un chico llora pues sería un blandengue...

- Mira: en una conversación de chicos sólo encontrarás fútbol, chicas y motos... (risas)

- Y de mujeres, no te creas que temas de enamoramiento y eso, que va... sólo “qué buena está esa”, “qué culo tiene”, y ya está...”.

Un elemento que también nos parece importante destacar es la importancia dada por los docentes entrevistados a los mecanismos empleados por chicos y chicas en la resolución de conflictos. Así, los profesores y profesoras apuntan que ellos solucionan con frecuencia sus diferencias acudiendo a la confrontación verbal y, con cierta facilidad, a la física. No es infrecuente contemplar cómo los partidos de fútbol organizados en los recreos desembocan en sendas trifulcas entre los jugadores, y tampoco es raro encontrarse en los pasillos de los centros con corrillos en los que priman los empujones y las malas caras.

“Si hay manifestaciones de agresividad, se interviene a nivel disciplinario; piensa que ellos lo arreglan todo a base de patadas - se toman la más mínima incursión como “una invasión” de “sus zonas” (“es que aquí estoy jugando yo y ni te acerques”); ellas, sin embargo, intentan arreglar las cosas a base de conciliar intereses y por medio de la autoridad (acuden a nosotros, el profesorado).”

Las alumnas, de acuerdo a los discursos recogidos pero también a las observaciones efectuadas, parecen ser más conciliadoras que ellos. También se exponen a situaciones de confrontación o de enfrentamiento abierto, pero sus estrategias de resolución de conflictos pasan por otros caminos: ellas tienden a dialogar, a acudir a la mediación de la “autoridad” (representada por el profesorado) o a enfriar las situaciones de crispación hasta conseguir un clima propicio para la pacificación. Son, desde este prisma, más reflexivas y bastante más maduras que sus compañeros, y han sabido alejar con cierto éxito la violencia física de sus pautas de comportamiento. Ellas se enfadan, sí, y discuten y se pelean, pero siempre parecen ser consciente de los límites de la trifulca, límites que en muy raras ocasiones trascienden de lo verbal para entrar en el terreno de la agresión.

...aunque el boxeador sea bondadoso y la diplomática muy enrevesada

Ellos son boxeadores y ellas grandes diplomáticas y mediadoras... o no tanto. Uno de los rasgos más significativos con los que nos hemos encontrado a lo largo del presente trabajo tiene que ver con la valoración que una parte muy importante de profesores y profesoras hacen del comportamiento de las niñas en determinados ámbitos de la vida escolar. Así, ellos suelen demostrar comportamientos que podríamos calificar en primera instancia como “negativos” (son ordinarios, maleducados, ruidosos, atienden menos que ellas, son revoltosos, más inmaduros, menos despiertos...), mientras que ellas se mueven en unas pautas que quizás resultan más “positivas” (son trabajadoras, atienden, obtiene buenos resultados, se implican, son más serias y maduras, colaboran,...).

Sin embargo, como ya hemos constatado en otros apartados de este mismo epígrafe, existe la tendencia generalizada a perdonar, a justificar y a entender los errores de los alumnos amparándose en su inmadurez (“*son como críos*”) y en su aparente falta de maldad (“*pobres, no lo hacen a mal, lo hacen sin pensar*”). Por el contrario, los juicios acerca de las niñas tienden a ser más severos y no existe tanta condescendencia cuando aparecen conductas exageradas; así, ellas son unas repipis y unas cursis cuando se muestran demasiado volcadas en las amistades, unas empollonas y unas alumnas “muy cargantes” cuando se centran demasiado en los resultados académicos y son calculadoras y unas manipuladoras cuando destacan por sus dotes de liderazgo.

En el terreno de la afectividad y la agresividad también hemos podido constatar esta especie de doble rasero a la hora de enjuiciar las causas que motivan los comportamientos de chicos y chicas. En efecto, los alumnos son mucho más agresivos que ellas y recurren con demasiada frecuencia a la violencia física, pero en base a algunos discursos podría parecer que lo hacen únicamente para liberar testosterona de forma natural. En relación a ellas, hay un acuerdo unánime en torno al hecho de que generan menos conflictos y los revisten de una menor dosis de agresividad, lo que no impide que también se constate que cuando se enfadan de verdad son mucho peores que ellos, que son más rencorosas, que tiene una forma más sutil de herir, que son más retorcidas a la hora de planear sus venganzas y que, en definitiva, son un enemigo menos recomendable para tener enfrente en un momento de conflicto.

“A mí me ofenden más determinadas actitudes en ellas que en ellos (y eso seguro que proviene de mi propia educación machista...). Yo veo en ella determinadas actitudes que me chocan más que en ellos, que me resultan más desagradables.”

“Ellas son más peligrosas; ponen el dedo en la llaga, aunque ellos son más agresivos físicamente...sí, ellas son agresivas psíquicamente y ellos físicamente...”

“La agresividad de las niñas es siempre verbal y a escondidas, nunca es física. Los niños solucionan sus problemas físicamente y de forma rápida, mientras que las niñas se envenenan y son mucho más rencorosas, más cerradas, más herméticas”.

¿Cuál es la causa de esta valoración tan dura del comportamiento de las alumnas en lo relacionado con la agresividad? Entendemos que esta opinión manifestada por no pocos docentes tiene que ver de nuevo con la influencia de los estereotipos de género a la hora de configurar los universos referenciales en los que todos y todas enmarcamos nuestras vidas.

Así, la agresividad latente y manifiesta del alumno varón se tolera porque se ajusta de forma razonable al universo masculino cristalizado en la sociedad; no resulta chocante que los chavales se empujen, discutan acaloradamente e incluso se den unos cuantos golpes, porque de alguna manera “*va de sol*” con la condición masculina que tomamos como referente habitual. Además, tampoco choca que los niños tengan dificultades a la hora de expresar sus afectos, pues es creencia generalizada que los hombres son más reacios a exteriorizar sus sentimientos y siempre les ha costado más demostrar cariño y afectividad. De igual forma, las niñas son seres immaculados que viven alejadas del conflicto y, por supuesto, de la violencia.

Por eso cuando alguna alumna resulta perturbadora y tiende a generar ciertos conflictos, se denuncia su agresividad como sutil y retorcida. Ellos son poco más que niños grandes y revoltosos, bonachones que por su inmadurez se enzarzan en peleas inofensivas, pero ellas son pequeñas brujas que despliegan su arsenal de malas artes cuando se trata de hundir a sus adversarios potenciales. La agresividad de ellos es más habitual, más perturbadora en lo cotidiano y más cercana a la violencia física, pero aún así la de ellas resulta más antipática por la sencilla razón de que son precisamente ellas las que la manifiestan. Y de ellas nunca se espera algo parecido.

Los chicos no lloran

En lo que se refiere a las manifestaciones de afectividad, aquí son los chicos los que parecen tener una asignatura pendiente. La sensación generalizada es que ellos siguen topando con importantes trabas a la hora de exteriorizar sus sentimientos, y mientras que las chicas se abren a sus amigas en los temas más íntimos, se acarician y se abrazan sin ningún rubor y no tienen problemas para manifestar públicamente sus estados de ánimo, ellos son mucho más herméticos y apenas permiten que se les escape una lágrima.

“Pues yo creo que hay que enseñar a los niños a llorar... que no pasa nada... y a las niñas a llorar, no a lloriquear para conseguir cosas, para manipular el llanto, que se da mucho...”

A pesar de las similitudes, este hecho y lo que acabamos de mencionar en relación a las alumnas y la agresividad encuentran una diferencia capital: mientras que la agresividad de las chicas está socialmente repudiada, la sensibilidad de los chicos suele ser alentada por la gran mayoría del profesorado entrevistado. Como veremos más en detalle en el epígrafe siguiente, el acercamiento de los alumnos a un universo que en apariencia se presenta como “femenino”, y que está caracterizado por la sensibilidad, la vulnerabilidad, la exteriorización de los sentimientos o el cuidado de las personas, es una tarea a conseguir que muchas profesoras y muchos profesores se han propuesto de forma consciente.

Podríamos preguntarnos por qué tanto empeño -absolutamente positivo, desde nuestro punto de vista- en ayudar a los alumnos a superar sus limitaciones afectivas y a deconstruir los modelos clásicos de masculinidad, y por qué tan poco en intentar hacer lo mismo con las alumnas y sus lastres culturales. La respuesta no por intuida deja de ser alarmante: los estereotipos de género tienen aún mucho que decir en la configuración de las relaciones en el ámbito escolar.

G. Las barreras de género: conocimiento tecnológico y cuidado de las personas

¿Qué entendemos por barreras de género?

La idea de las barreras de género cobra una importancia destacada en el contexto de esta investigación, y así lo hemos puesto de manifiesto al explicar los elementos que pretendíamos analizar a lo largo del estudio. Por desgracia, barreras de género hay muchas y muy diversas, entendiendo por barreras de género aquellas realidades que impiden que hombres y mujeres puedan alcanzar mayores cotas de igualdad y un desarrollo personal en plenitud.

No obstante, aquí hemos optado por referirnos a dos barreras de género que entendemos cobran especial relevancia en un contexto como el que estamos analizando, esto es, el ámbito educativo, que no son otras que la dificultad de las niñas para acceder al conocimiento tecnológico y la que tienen los niños al enfrentarse al cuidado de las personas. ¿Tienen que ver estas barreras con concepciones estereotipadas de los roles de hombres y mujeres?

A estas alturas, probablemente no haga falta que explicitemos nuestra respuesta afirmativa, pero lo que sí queremos es comprobar si estos estereotipos aún condicionan los procesos de aprendizaje de las alumnas y alumnos en los centros españoles, o si, por el contrario, la enseñanza primaria y secundaria ha sabido superar las rigideces de los esquemas preconcebidos para avanzar hacia un desarrollo integral del alumnado.

¿Se están rompiendo las barreras?

En lo que se refiere al contacto de las alumnas con el universo científico tecnológico, es cierto que la estadística nos demuestra que hoy en día son muchas menos las chicas matriculadas en estudios superiores científicos que sus compañeros, a pesar de que la proporción esté en continua evolución ascendente. Sin embargo, a partir de los discursos analizados y las observaciones que hemos tenido la oportunidad de realizar, esta realidad parece estar cambiando a un ritmo no previsto, puesto que son muchas las chicas que quieren seguir estudios superiores en carreras científicas (ingenierías, medicina, arquitectura,...) y no son menos las que demuestran una soltura impresionante en el complicado mundo de la informática y de la Red de redes.

“¿Qué queréis hacer de mayores, qué queréis estudiar?”

- Yo, veterinaria

- Yo también

- Yo no lo tengo muy claro

- Yo actriz

¿Tú no lo sabes?

- Yo diseñadora, actriz y bailarina...

¿Y los chicos que quieren ser?

- Futbolistas...”

En lo que tiene que ver con las nuevas tecnologías, el número de ordenadores por familia en España (un indicador básico del ritmo de penetración de las nuevas tecnologías en nuestras vidas) aumenta de forma constante, y esto sin duda explica el hecho de que los menores, tanto niños como niñas, demuestren un grado de familiaridad tal con estos aparatos que supone una verdadera ruptura con lo que sucedía hace no más de cinco años. La informática, ya sea a través del ordenador o de los videojuegos, está presente en la vida de los niños y las niñas de forma muy destacada, lo que hace que en el colegio la preferencia y el interés por este tipo de herramientas sea cada vez mayor. Es una manera de acrecentar el interés del alumnado por el aprendizaje, y a nadie se le escapa que la enseñanza del futuro pasa por una cierta tecnificación de las metodologías implementadas.

“Sí es verdad que les atrae muchísimo, incluso a las familias: en la primera reunión de claustro, lo primero que te piden las madres es que les des el horario de clase de informática, cuando tú les estás hablando de problemas mucho más serios, como el nivel de escritura, lectura, valores, comportamiento... Y la pregunta es: “¿y los ordenadores?””.

Las niñas participan plenamente en esta transformación, y su relación con el universo tecnológico no parece ser distinta a la de los chicos. Quizás éstos hagan un mayor uso de las videoconsolas, pero el ordenador, el ratón e Internet forman ya parte activa del vocabulario de las pequeñas escolares. O, al menos, en igual medida que en el caso de los chicos, puesto que no debemos olvidar el importante atraso tecnológico que sufre España en relación al resto de países de un contexto europeo.

“Sí, en tecnología se apropian del ordenador, pero claro, es que desde casa manejan la game-boy y estas cosas... por la experiencia que tengo -con mis hijos de 17 y 15 años- el ordenador ha estado a disposición de los dos y no sé... no veo diferencias...”

Además, hemos podido constatar que las alumnas se desenvuelven con total igualdad frente a sus compañeros en talleres y aulas específicas de materias científico-tecnológicas, como son las clases de tecnología, los talleres de mecánica y electricidad o las aulas de informática. En todos estos espacios la proporción de niñas participando activamente resulta ser igual que la de alumnos, y se puede constatar de qué modo ellas se desenvuelven con total normalidad con un soldador en una mano y una segueta de madera en la otra.

En lo que se refiere a los chicos y su acercamiento al universo del cuidado de las personas, la cosa parece haber evolucionado en menor medida. Los varones parecen ser más reticentes a penetrar en este ámbito tradicionalmente ajeno a su esfera, y quizás tiene que ver con que la tecnología resulta más atrayente para las chicas de lo que el cuidado de terceros supone para los chicos. De este modo, son pocos los alumnos que se decantan por estudios que tengan que ver con este ámbito, como podrían ser la enfermería, el trabajo social o salidas profesionales similares.

En general, se constata que a los chicos les cuesta más cuestionar los estereotipos de género y derribar las barreras que socialmente se han interpuesto entre ellos y un buen número de actividades y ocupaciones. Aunque muchos alumnos se muestran partidarios de colaborar en un futuro en las tareas domésticas de su hogar en igualdad de condiciones con sus parejas, como ya dijimos anteriormente, aún siguen quedando muchas trabas para poder hablar de una superación plena de los obstáculos de género.

“Los chicos no cambian, a la hora de incluso pues de coger una carrera o esto, las que tradicionalmente han sido mayoritariamente de chicas siguen siendo de chicas y las chicas sí que... Ahora vemos aquí alumnas que... Pues yo ingeniería, arquitectura... que antes pues no era así. Ahora cada vez las chicas sí que están más en plano de igualdad con los chicos, pero los chicos no..., los chicos no”

Estas trabas se manifiestan en el caso de hacer representaciones teatrales, o de desempeñar roles en las actividades en el aula. Aquí los alumnos se muestran más tímidos, más inseguros, y sienten que su masculinidad puede llegar a ser cuestionada si, por ejemplo, interpretan el papel de una niña en una obra teatral. Todo esto lleva a la conclusión de que las niñas han sabido enfrentarse mejor a las barreras de género que limitaban su progresión académica y personal. Quizás se han visto más ayudadas por el contexto educativo, pero el caso es que hoy parece difícil dudar de su incorporación a la sociedad de la información y a un mundo cada vez más *tecnologizado*. Por el contrario, los alumnos se quedan atrás y aún no son capaces de desplegar el máximo de su potencial pues topan con una serie de barreras de género que no han sido capaces de vencer. La masculinidad tradicional -o por lo menos la definida desde un patrón más tradicional- parece estar en crisis, y los chicos parecen necesitar de un apoyo extraordinario para poder superar sus limitaciones.

"Desde la música percibes que se mantienen ciertos estereotipos donde los chicos tienen dificultad para expresarse o expresar la afectividad y en ese sentido, percibes que lo que tiene que ver con el cuidado de las personas es algo ajeno a ellos o no cercano..."

En este punto, cabría hacer la salvedad de lo que sucede en el mundo rural. En este ámbito hemos podido constatar de qué manera los alumnos varones viven con mucha mayor normalidad la asunción de roles que tradicionalmente pudieran ser atribuidos a las mujeres. Es el caso, por ejemplo, del cuidado de las personas mayores; con el padre de familia trabajando en el tractor y la madre ayudando en las tareas del campo, parece razonable que los pequeños, tanto chicos como chicas, hayan tenido que asumir en algún momento el cuidado de sus abuelos, que debido al modelo familiar imperante en estas zonas, normalmente viven en el propio núcleo familiar.

"- Sí, los abuelos necesitan que les acompañemos a los sitios, porque están mayores, hay que llevarles cosas, el carrito, el desayuno o la cena a la cama...porque ellos ya no tienen fuerza....y también cuidamos de nuestros hermanos pequeños, bueno, a veces nos peleamos..."

La importancia de la actitud del profesorado

"Cuando estás en clase y oyes que un chaval dice que le gustaría hacer ballet, eso tú lo estimulas, lo fomentas..."

Como acabamos de señalar, romper con ciertos estereotipos de género es una tarea complicada para la que el alumnado necesita sin duda la ayuda de sus profesores y profesoras. En este sentido, la predisposición a subvertir el orden natural de las cosas, la exploración en las conductas de los niños y niñas con actividades que supongan una ruptura con las figuras de

género dominantes, la capacidad para animar los intentos de derribar las barreras por parte de los pequeños protagonistas de estas gestas son totalmente positivos por parte de un profesorado convencido en educar para la igualdad desde los beneficios (pero también desde los lastres) que supone la diferencia.

Hemos intentado mostrar de qué forma la concepción estereotipada de las atribuciones de género sigue desempeñando un papel muy notable en el ámbito escolar, y de la misma forma que constatamos su existencia, también detectamos la existencia de un núcleo cada vez más amplio de actores que están avanzando hacia la transformación. Que este grupo esté participado por los propios alumnos y alumnas no puede dejar de invitarnos a un cierto optimismo de cara a consolidar un modelo educativo y social caracterizado por la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, entre mujeres y hombres.

IV. CONCLUSIONES, PROPUESTA DE INDICADORES Y PROSPECTIVA

III CONCLUSIONES

Vamos a presentar este capítulo con una enumeración y síntesis de las principales conclusiones obtenidas en este estudio sobre la “Situación de la Educación para la Igualdad en España”:

- › *“En la actualidad, los estudios acerca del sexismo en la escuela se encuentran a medio camino entre la generación de alternativas educativas no sexistas y la valoración de la eficacia de las mismas”*. Ésta es la hipótesis de partida contrastada con la revisión del acervo científico e investigador relacionado con nuestro objeto de estudio, y no nos cabe concluir sino que se ha mostrado claramente válida después de haber completado el análisis de las investigaciones que preceden a ésta. Es verdad que en la actualidad nos encontramos en un nivel que va más allá de la mera identificación de patrones sexistas (que denominamos nivel primero), y la mayor parte de los trabajos se centran en proponer alternativas pedagógicas para contrarrestar la discriminación de género (lo que sería un segundo nivel). No obstante, son aún pocas las obras que han abordado un proceso de reflexión y evaluación de las alternativas propuestas e implementadas (que sería un tercer nivel), por lo que no podemos decir que el estado de la cuestión se encuentre ya instalado en este grado de madurez.
- › *“España ha conocido un avance muy significativo en los últimos veinte años en lo que a producción normativa en materia de igualdad se refiere”*. Esta hipótesis animaba el análisis de los avances legislativos en este ámbito, y de nuevo hemos de concluir que se ha mostrado correcta; no se puede negar que la situación legal ha mejorado de forma evidente, equiparando las políticas públicas de las administraciones españolas en el ámbito de la igualdad de oportunidades a lo que sucede en un contexto europeo. Si bien la implementación de estas políticas está lejos de ser una realidad extendida, puesto que se aprecia una distancia aún muy grande entre el ideario normativo y la práctica educativa en las escuelas.
- › *“En los materiales educativos, la presencia androcéntrica ha disminuido, pero aún se constata sexismo en el currículo oculto”*. A lo hora de analizar el material de apoyo en las escuelas, es perfectamente contrastable de qué manera las muestras más evidentes de un sexismo explícito van desapareciendo paulatinamente de los contenidos aunque aún queden algunas reminiscencias). Sin embargo, todas las investigaciones recientes coinciden al afirmar que se sigue manteniendo un especial freno discriminatorio en lo que tiene que ver con el currículo oculto que se transmite al alumnado.

- > *“El cambio hacia una escuela coeducativa es más factible si el profesorado ha recibido cursos específicos en materia de igualdad de oportunidades”*. En el estudio nos hemos podido encontrar todo tipo de actitudes e iniciativas por parte del profesorado, desde el desconocimiento más absoluto de los debates acerca de la igualdad de oportunidades hasta la puesta en marcha de iniciativas originales e innovadoras. Sin embargo, lo que sí ha sido una constante es el hecho de que prácticamente ningún docente había recibido formación específica en materia de coeducación. Por lo tanto, no cabe más que concluir que nuestra hipótesis inicial se ha revelado errónea, puesto que son otro tipo de elementos -y no tanto la formación recibida- los que condicionan el interés del profesorado por facilitar el cambio y la eficacia de las iniciativas emprendidas.
- > *“En la relación entre el profesorado y el alumnado, perviven los estereotipos de género, de manera que la interacción con unas y con otros es diferente y las expectativas que se generan para cada grupo también”*. A lo largo del trabajo de campo hemos podido constatar de qué forma los estereotipos de género siguen desempeñando un papel fundamental en las pautas relacionales que se dan en las escuelas. Es verdad que en el trato público del profesorado al alumnado es difícil constatar diferencias evidentes (en las interpelaciones en clase, por ejemplo, o en el tipo de tareas encomendadas), pero a la hora de acercarse a las valoraciones que profesores y profesoras hacen de diferentes atributos de su alumnado (habilidades y capacidades, por ejemplo, o capacidad de liderazgo, demostración de la agresividad y manifestación de la afectividad), sí es fácil percibir la influencia de los estereotipos en la construcción de los universos simbólicos que se refieren a las alumnas y a los alumnos. Por tanto, la conclusión es que los estereotipos de género siguen estando muy presentes en la configuración de las imágenes del alumnado que proyectan los docentes.
- > *“En la relación entre el alumnado, los varones siguen desempeñando un rol protagonista y manifiestan una serie de conductas de forma diferente a sus compañeras”*. Las observaciones sobre el terreno han constatado que el patio es un coto privado de los alumnos varones, que lo ocupan en su práctica totalidad con juegos que impiden un disfrute similar del espacio por parte de sus compañeras. En este sentido, la hipótesis inicial se ha revelado como totalmente válida. En lo que se refiere a los diferentes modos de manifestar una serie de comportamientos y conductas, también hemos podido comprobar de qué forma aspectos como el liderazgo, la agresividad, la afectividad o la proyección del futuro son abordados por ambos grupos con lógicas internas que en muchos casos se diferencian profundamente.
- > *“Aún existen trabas que dificultan el acercamiento de las chicas al conocimiento científico-tecnológico y de los chicos al cuidado de las personas”*. Esta hipótesis se ha revelado

parcialmente incorrecta o, si se quiere ser algo más optimista, es válida sólo en lo que tiene que ver con las niñas. En efecto, hemos podido contrastar de qué forma la incorporación de las alumnas al mundo de las nuevas tecnologías y del conocimiento científico ha alcanzado cotas similares a las de sus compañeros, mientras que éstos aún manifiestan serias dificultades a la hora de enfrentarse al ámbito de lo afectivo en general y al cuidado de las personas en particular. Así pues, ciertas trabas parecen haberse removido para ellas, mientras que ellos siguen anclados en el estereotipo y parecen no haber sabido encontrar aún una línea de fuga.

Finalmente, la hipótesis general de partida sobre la que se sostiene el presente estudio, muy a nuestro pesar, no puede sino ser confirmada: los patrones sexistas siguen condicionando las actitudes, los comportamientos y las expectativas de los agentes de la comunidad escolar, así como los contenidos de las asignaturas y del material de apoyo educativo. Los avances producidos son sin duda positivos, pero de momento se muestran insuficientes para poder hablar de un avance inequívoco hacia un modelo de escuela coeducativa.

Para justificar esta aseveración genérica (y un tanto pesimista), a lo largo de este capítulo vamos a profundizar un poco más en las reflexiones hacia las que nos han conducido los resultados obtenidos, tanto procedentes de la revisión documental como del trabajo de campo, así como a proponer una relación de sugerencias que permitan vislumbrar un escenario de futuro mucho más optimista.

El contexto general

La discriminación sexista en las aulas y en el entorno educativo ha sido un tema abordado especialmente durante el decenio 1986-1996; prueba de ello son las diversas investigaciones monográficas sobre la materia elaboradas tanto por las propias administraciones públicas como por equipos multidisciplinares de universidades que han creado dispositivos expertos en materia educativa y que hemos podido analizar someramente en el capítulo I de este Informe. Desde la publicación de "Rosa y Azul" en el año 1988 por el propio Instituto de la Mujer, el mérito de todas estas investigaciones ha residido en crear un espacio de reflexión al identificar y denunciar la persistencia implícita o explícita de rasgos androcéntricos en las escuelas, a la par que han invitado a la puesta en marcha de proyectos piloto en varios centros docentes a fin de encontrar una fórmula-tipo de intervención.

Desde esta perspectiva, el presente estudio ha arrancado de la hipótesis de la existencia y pervivencia del currículo oculto en nuestras escuelas, es decir, del mantenimiento de aquellos patrones que, sin ser explicitados conscientemente en las aulas, se reproducen en ellas como comportamientos “socialmente correctos”. Esta investigación, sin embargo, ha intentado dar un paso más al permitir no sólo una actualización y sistematización de la práctica más representativa generada en torno a la materia desde los últimos 15 años, sino también por perseguir un objetivo de alcance finalista, en tanto en cuanto los resultados que de ella se derivan nos han permitido construir una propuesta de indicadores dirigidos al aprendizaje y a la mejora de la práctica docente desde la perspectiva de género.

En lo que se refiere al avance de un modelo de escuela coeducativa, lo cierto es que la escasa sostenibilidad de las intervenciones desarrolladas en los Centros escolares nos fotografía un escenario bastante pesimista sobre la evolución de la incidencia de las políticas para la igualdad en el ámbito educativo. Esta afirmación -contrastada a partir de nuestro trabajo de campo - merecería ir acompañada de un proceso de reflexión por parte de la totalidad de las instituciones implicadas en la política y en la práctica educativa, especialmente tras detectarse una relajación de los sistemas educativos, a partir del año 1999, en relación a las resistencias a favor de emprender acciones positivas que favorezcan una progresiva incorporación de niñas y mujeres a la educación desde el reconocimiento de la diferencia de géneros.

La presente investigación nos ha permitido detectar dos condicionantes previos de los que depende el alcance -y la efectividad- de las políticas para la igualdad en la educación. En primer lugar, el posicionamiento político respecto a la igualdad de género, es decir, el nivel al que la administración pública pretende llegar en términos de políticas de igualdad de oportunidades. Y en segundo término, el grado de concienciación y de asimilación de los mecanismos de intervención por parte de los agentes implicados, mecanismos capaces de traducir la voluntad política inicial en estrategias de cambio concretas. Ambos condicionantes están estrechamente vinculados entre sí, cuestión que dificulta la tarea de establecer una clara frontera sobre qué es causa y qué es efecto de la pervivencia de patrones sexistas en nuestras escuelas.

El posicionamiento político respecto a la igualdad de oportunidades

El análisis del primero de estos condicionantes nos ha permitido elaborar una retrospectiva del desarrollo institucional de la política educativa para la igualdad en España, lo que a su vez nos ha facilitado la constatación de lo irregular de los esfuerzos realizados en nuestro país dirigidos a la mejora de la práctica educativa, esfuerzos que pueden evaluarse tanto desde el punto de vista de las políticas de igualdad de oportunidades en toda su extensión -especialmente a partir

de los Planes de Igualdad desarrollados por el Instituto de la Mujer y los Organismos Regionales de las Comunidades Autónomas- como en el ámbito de la modernización del sistema educativo, especialmente a partir de la entrada en vigor la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en el año 1990 (LOGSE).

La complejidad del mapa territorial español, caracterizado por la existencia de asimetrías legislativas, económicas y sociales no nos permite determinar una evolución unívoca de la educación para la igualdad en España, sino que apunta en diferentes direcciones y alcances regionales:

1. Con respecto al modelo educativo

En la trayectoria de los Planes Regionales y Acciones Positivas desarrolladas pueden señalarse tres momentos que definen los distintos planteamientos dentro del hacer coeducativo y que, indudablemente, reflejan los esfuerzos paulatinos en la búsqueda de una mayor igualdad desde la diferencia de género:

- › La igualdad de oportunidades entre sexos se reduce a conseguir el acceso de la mujer en el sistema educativo. El objetivo alcanzado es la escolarización de las niñas en las mismas condiciones que la de los niños, integrándose en todos los niveles (obligatorios y postobligatorios). En este caso no estaríamos ante prácticas coeducativas generalizadas, sino ante un sistema educativo dirigido a incrementar las tasas de escolarización. Este primer momento se sitúa claramente en la Ley General de Educación (vigente en los años 70) y, por extensión, en los primeros Planes de Igualdad regionales, especialmente respecto a las Comunidades Autónomas de Andalucía (1990), Asturias (1989), Castilla La Mancha (1990), Cataluña (1989), Comunidad Valenciana (1989) y Madrid (1989).
- › La introducción de medidas correctoras de carácter cualitativo en el sistema educativo. La reformulación de las discriminaciones por razón de género lleva a intervenir sobre cada una de las dimensiones que interactúan en la práctica educativa, como por ejemplo sobre el profesorado (a través de la formación y sensibilización en la transmisión de valores sexistas, utilización de lenguaje no sexista, etc.) o sobre los materiales didácticos (a través de revisiones de la iconografía o valores sexistas). Este segundo momento se sitúa a partir de la aparición de la LOGSE (1990), y especialmente a partir de la promulgación del II Plan de Igualdad de Oportunidades de ámbito nacional y de los primeros o segundos Planes regionales hasta el momento actual.

- > La introducción del principio de *mainstreaming*, de forma que los compromisos institucionales reflejados en los Planes y/o Acciones Positivas no sólo son integrales, sino que se incorporan de forma transversal en todas las políticas -generales y sectoriales- de los diferentes gobiernos autonómicos. Desde esta perspectiva, cabe contemplar un importante salto cualitativo en las estructuras de los Planes, al incorporar medidas dirigidas a erradicar prácticas sexistas a través de la educación en las diferentes políticas sociales, pero no exclusivamente en y para la política educativa (véase, por ejemplo, el III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2003-2006 del Gobierno de Canarias o, muy especialmente, el IV Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2003-2006 de ámbito nacional).

2. Con respecto a los ámbitos materiales de intervención

La totalidad de los Planes e intervenciones regionales parten de un objetivo genérico común, basado en la construcción y la transmisión de valores, de actitudes y de modelos de referencia personales y colectivos que contribuyan a la igualdad entre ambos sexos, al desarrollo integral de las niñas y mujeres y a su plena autonomía personal. Desde esta perspectiva, los ejes transversales de la práctica educativa han pretendido cubrir el vacío de la educación en valores y de la formación para la plena ciudadanía de las personas que registraba el anterior aprendizaje puramente cognitivo. No obstante los avances registrados, los agentes socializadores y culturales (familia, escuela, entidades culturales, medios de comunicación, etc.) se enfrentan a la dualidad (en algunos casos, disociación y tensión) entre los avances normativos e instrumentales recogidos en los PIOMs y la evolución de la conciencia social. Desde este ámbito, las intervenciones desarrolladas en las diferentes Comunidades Autónomas reflejan el esfuerzo por superar las contradicciones entre la puesta en marcha de proyectos coeducativos y la persistencia de conductas, roles y actitudes discriminatorias y desiguales en el seno de la comunidad educativa y social, específicamente con respecto a:

- > El incremento de la concienciación social sobre la persistencia de roles y valores tradicionales de género presentes en las prácticas educativas, implementado a partir de campañas de sensibilización en la totalidad de las Comunidades Autónomas, especialmente en las Comunidades Autónomas de Galicia y Madrid.
- > El incremento de la producción de materiales educativos diseñados por colectivos de profesorado, caracterizados por una simetría en cuanto la presencia y significado de lo masculino y lo femenino, especialmente en el Principado de Asturias, Cataluña y el País Vasco.

- › El incremento de la visibilidad de las mujeres en la esfera pública en general y en la investigación y formación especializada de género en los ciclos universitarios, especialmente a partir de las intervenciones contempladas en las Comunidades Autónomas de Castilla La Mancha, Castilla León, Cataluña y Madrid.
- › El incremento de la implantación del eje transversal de Igualdad de Oportunidades en el currículo escolar -en todos los ciclos educativos-, así como la sostenibilidad de proyectos de centro coeducativos, especialmente a partir de las intervenciones implementadas en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Islas Canarias y Comunidad Valenciana.

3. Con respecto a los diferentes sujetos participantes

Como se ha señalado en el capítulo I, la implementación de la política educativa se ha realizado mediante una estrategia de coordinación horizontal y de mecanismos de cooperación territorial a través de un modelo de gestión mixto y descentralizado. Ciertamente, la bondad del modelo ha residido en permitir que todas las Comunidades Autónomas y algunas entidades locales (especialmente municipios ubicados en Asturias, Barcelona, Madrid, Valencia...) dispongan de mecanismos paralelos para desarrollar políticas educativas desde el punto de vista de la diferencia. Sin embargo, este esquema descentralizador, aun acercando la gestión de la política coeducativa a los poderes regionales, parece seguir tres tendencias que vienen planteando algunas dificultades. Veamos a qué tendencias nos referimos:

- › En primer término, a una dependencia de los Planes de Igualdad nacionales, lo que se traduce en la creación de planes poco innovadores. De ahí la importancia de la descentralización hacia los niveles locales y a las iniciativas investigadoras de las universidades (ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, SUENS de la Universidad de Valladolid, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, etc.). Con todo, se aprecia una creciente ruptura del modelo tradicional de Plan a partir de la introducción del principio del *mainstreaming*, adoptándose una estructura basada en programas integrales y no en áreas, como en los supuestos del III Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi o el mencionado III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres del Gobierno de Canarias.
- › En segundo lugar, también nos referimos a la fragmentación de las experiencias coeducativas, tanto desde el punto de vista del compromiso de la totalidad de los agentes públicos implicados en la política coeducativa como de la estabilidad de las intervenciones, sumamente sujetas a los vaivenes administrativos, de forma que se identifican proyectos o programas coeducativos puntuales medidos en cursos académicos y

con escasa sostenibilidad institucional. Desde esta perspectiva, sin embargo, es de destacar los esfuerzos realizados en un amplio número de centros escolares (Gran Canarias, Principado de Asturias o, muy especialmente, las experiencias de proyectos de centro de la Comunidad Valenciana) a partir del establecimiento de mecanismos participativos de toda la comunidad educativa a favor de una mayor legitimidad del proyecto coeducativo.

- › Por último, hemos de señalar la dificultad de la evaluación y seguimiento de las intervenciones coeducativas, especialmente provocada no sólo por la transversalidad de las políticas de igualdad de oportunidades, sino también debido a la atomización de experiencias en los municipios y el carácter puntual de las mismas. Con todo, una lectura de los Planes Regionales permite observar que la mayor parte de las intervenciones coeducativas parten de un contexto previamente analizado, reflejando indicadores objetivos de la política educativa. En este ámbito de seguimiento y evaluación destacan los documentos de evaluación del Gobierno de Canarias y del País Vasco.

Este amplísimo paraguas normativo e institucional no debe hacernos olvidar, sin embargo, que la eficacia de las políticas públicas suele estar estrechamente vinculadas a la coordinación transversal que se establezca entre las distintas instituciones, a la visión estratégica que en ellas se establezca -más allá de la implementación de proyectos poco programáticos- y al compromiso institucional real en torno a la materia. Con todo, es evidente que España disfruta de una cobertura *de iure* que evidencia una toma de conciencia en la materia por parte de los poderes públicos, de las entidades investigadoras y de la comunidad educativa.

Pero es sin duda la LOGSE la norma concreta que nos permite visualizar un mayor o menor grado de la permeabilidad de las políticas educativas para la igualdad en la práctica de los centros escolares. Ciertamente, una virtud de la LOGSE ha sido reconocer y nombrar la existencia de un problema de discriminación por razón de sexo que era necesario abordar. La Ley establece la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres como uno de los temas transversales del currículo. Esto supone un marco educativo común al que las mujeres deben poder acceder sin limitaciones, con un reconocimiento de su presencia y una valoración de su experiencia y sus conocimientos. Sin hacer una crítica expresa de los planteamientos educativos contruidos desde ópticas masculinas y para un público masculino, la LOGSE Sí pone de manifiesto la necesidad de abordar adecuadamente la educación de las mujeres.

Si bien el punto de partida de la ley es muy loable, lo cierto es que la permeabilidad de la perspectiva de género a través de esta norma y de las políticas para la igualdad en las escuelas

no ha tenido el impacto deseado a pesar de una aplicación rigurosa -e incluso entusiasta- en algunas de los centros visitados- de las iniciativas institucionales desarrolladas a tales efectos.

Sus causas debemos buscarlas en el actual sistema educativo creado a partir de la propia LOGSE. El trabajo de campo realizado nos ha permitido enfrentarnos a un modelo educativo compensatorio en la práctica totalidad de las escuelas visitadas -modelo que supone un avance con relación al modelo anterior de carácter más selectivo y que olvidaba sistemáticamente los aspectos relacionados con la diversidad, la tolerancia y el derecho a la individualidad-. Desde esta perspectiva, si bien los ejes transversales de la práctica educativa están intentado cubrir el vacío de la educación en valores y de la formación para la plena ciudadanía de las personas, los agentes socializadores se enfrentan a la dualidad (en algunos casos con resignación, con perplejidad e incluso con resistencia) entre los avances normativos e instrumentales recogidos en los PIOMs y la evolución de las creencias y comportamientos sociales.

No debemos pasar por alto este hecho, especialmente la actitud del profesorado ante el debate de la igualdad, puesto que está configurando la práctica educativa actual en nuestras escuelas; una práctica educativa que, aún hoy, se caracteriza por el mantenimiento de la idea de "normalidad masculina" como referente, de manera que, aunque se propugne un modelo de enseñanza mixta, en realidad se incorporan en el currículo casi únicamente los valores tradicionales masculinos como modelo universal para toda la población escolar.

Nuestras niñas y mujeres siguen actualmente desarrollando por su cuenta un modelo femenino de carácter implícito a través de lo que hemos denominado "currículo oculto", porque lo "normal", de hecho, es lo masculino. Este modelo masculino generalizado para toda la población escolar se basa en la conceptualización del hombre como unidad de medida básica, y se manifiesta en la casi ausencia del papel de las mujeres en el desarrollo de la cultura y el conocimiento de los contenidos escolares.

Diversas manifestaciones observadas y analizadas apuntan en esta dirección, aunque aquí sólo nos vayamos a referir a dos de ellas: el lenguaje empleado en las aulas y la elección del material didáctico de apoyo.

El uso del masculino como genérico en las aulas, entendido como la utilización de un lenguaje masculino omnicomprendido de manera generalizada, supone de hecho que el género masculino prima ante el femenino. Como consecuencia de ello, la mente del alumnado identifica por rutina de un modo inconsciente lo masculino con lo total, al varón con la persona, produciéndose la

ocultación de la existencia y de la participación de las mujeres y del universo simbólico femenino.

Con relación a la actitud del profesorado frente a los materiales educativos con los que se trabaja a diario en las clases, hemos podido comprobar que la intervención resulta más bien escasa, y prácticamente ningún docente parece optar por un tipo de material didáctico frente a otro en función del tratamiento de género que se haga en ambos. Lo cierto es que el análisis realizado por el equipo de investigación sobre la evolución de los materiales didácticos no puede sino confirmar que la erradicación de los contenidos sexistas en el material escolar en España dista de ser una meta alcanzada (a pesar de los esfuerzos), y por el momento se limita a ser un horizonte vislumbrado. A la vista de los resultados de las investigaciones más recientes, la mujer no sólo continúa relegada a un escenario secundario, sino que los atributos considerados como femeninos mantienen su inferioridad simbólica con relación al universo del varón. Con todo, existe un creciente sentir por parte del profesorado hacia la utilización de materiales neutros.

La concienciación y la capacitación de los agentes implicados

Producto de esta omnipresencia de lo masculino en el ideario de nuestras aulas es la invisibilidad de la mujer como transmisora de conocimiento y, especialmente, la falta de reconocimiento de los valores propios de nuestras niñas y mujeres más allá de los conocimientos que les han sido adscritos por norma cultural. Nuestras niñas y mujeres se acaban perdiendo bajo expresiones tales como “mis alumnos”, “habrá reunión de padres”, “había un rey que tenía tres hijos a los que quería repartir sus tierras...”, en un recreo con escasa capacidad de maniobra, sin apenas referentes de poder y, en definitiva sin lograr superar el androcentrismo cultural imperante porque realmente el profesorado acaba pecando “por omisión”.

Por otro lado, y abundando en las consideraciones anteriores, las observaciones no participantes y las entrevistas realizadas nos han permitido contrastar la existencia de una vinculación muy arraigada entre el modelo educativo mixto y el aprendizaje de las capacidades que tienen relación con el éxito en el ámbito público. En efecto, el modelo educativo mixto se dota de contenido a partir del reconocimiento unánime de las características que la sociedad y el entorno consideran como propias del género masculino. Consecuencia de ello es el reflejo de un currículum escolar que potencia aquellas aptitudes o capacidades que se consideran necesarias en la vida pública -espacios de toma de decisiones tales como el entorno laboral, entorno político...- como son la competitividad, la seguridad, la fuerza física... inhibiendo (o asignándolas exclusivamente a las niñas) otras capacidades consideradas de segundo nivel (como es la sensibilidad, la ternura, la afectividad...).

Del discurso mayoritario del profesorado entrevistado se detecta claramente la transmisión de estereotipos de género con respecto a las habilidades y capacidades de las niñas y de los niños, adscribiendo a categorías rasas tanto al alumnado femenino como al alumnado masculino bajo parámetros socialmente aceptados (niñas estudiosas y trabajadoras y niños sanos, buenos y desorientados). En este discurso no caben (por expulsión del grupo de pertenencia normalizado) aquellas niñas y aquellos niños que transgreden su rol social -acercándose a modelos masculinos y femeninos respectivamente- porque, sencillamente, son “insufribles y peores” y se espera que se adapten rigidamente a las expectativas sociales prefijadas.

Este modelo educativo acaba conduciendo a formar individuos parciales, ya que sólo existirán personas autónomas en la medida que se pertenezca al ámbito público; ello obliga a nuestras niñas y mujeres a continuar asumiendo los roles que tradicionalmente le han sido propios y compaginarlos con aquellos otros roles tipificados en los varones.

Consecuencia de ello es el enfrentamiento tradicional de la conciliación de la vida familiar y laboral, el sufrimiento de llevar con solvencia dobles jornadas, el sobrevivir en un mundo competitivo ajeno a los valores de las mujeres, enfrentamiento que parece ser vivido con resignación por nuestras jóvenes estudiantes, pero bajo la perspectiva optimista de obtener una autonomía personal y económica de la que no pudieron disfrutar sus madres. Ello se constata especialmente, y en cierta manera perversa - en las zonas rurales visitadas en las que las madres asumen jornadas en casa interminables y atienden tareas del campo de forma paralela- al no ser considerado el trabajo doméstico como “empleo reconocido socialmente” y carecer de valor monetario o mercantil. Desde este punto de vista, los estudios son percibidos como un medio para alcanzar un fin unívoco, como es la autonomía personal bajo un modelo familiar considerado como “moderno” caracterizado por una corresponsabilidad doméstica cuasi utópica.

Así pues, el modelo educativo -más allá del *desideratum* del enunciado de la propia LOGSE- sólo parece responder a un modelo mixto desde una perspectiva cuantitativa (igualdad en el acceso), pero sigue perviviendo un patrón masculino, puesto que lo relativo a la esfera de lo privado sigue estando adscrito a las niñas, aunque no aparezcan contenidos y materias diferentes en el currículo escolar. Niñas y niños estudian las mismas asignaturas (incluida la plena incorporación y desempeño de las materias relacionadas con las tecnologías), pero son plenamente conscientes de las siguientes variables:

1. El sistema del sexo/género permea toda una sociedad presumiblemente igualitaria, sociedad en la que sin embargo se valora el género masculino por encima del femenino.
2. La dicotomía vida privada-vida pública y, por extensión, los roles prácticos y simbólicos que adquieren mujeres y varones, también impregna las opciones académicas a las que se enfrenta el alumnado.
3. La existencia de un colectivo social encargado las labores domésticas y familiares es valorada negativamente (al fin y al cabo no tiene el reconocimiento económico-social de otras actividades del terreno laboral y público), a la par que se genera un inquietante debate no sólo sobre el extraño camino que las mujeres deben realizar para acceder a la vida pública sin abandonar las cargas materiales e ideológicas que les asigna el ámbito privado (que les es propio), sino también sobre la lenta y escasa incorporación de los varones a la vida privada, especialmente en relación con el cuidado de las personas. Asimismo, es necesario recordar que la escuela tampoco enseña expresamente a desempeñar este tipo de labores relacionadas con el cuidado de las personas.

Las variables analizadas constatan la enormidad de la tarea que puede suponer la superación de los estereotipos de géneros en las aulas, tarea que se ubica, en una constante frontera a caballo entre los centros escolares y las familias del alumnado. Sin embargo, la enormidad de este reto parte de una disposición positiva de un alumnado que parece estar tremendamente sensibilizado con la igualdad de géneros. La reflexión pasaría, entonces, por detectar con qué obstáculos topan los y las docentes para aplicar metodologías de intervención concretas capaces de aprovechar esta predisposición al cambio. La realidad nos ha demostrado que son muchas las profesoras y profesores que estarían dispuestas a educar desde la diferencia de géneros, pero ignoran por dónde empezar.

Las entrevistas realizadas, así como los análisis de discurso de los grupos de discusión celebrados a tales efectos, nos permiten señalar dos grandes tipos de barreras percibidas por el profesorado:

1. La poca permeabilidad de las políticas transversales en los centros escolares
Desde esta perspectiva, los equipos directivos y el profesorado de la práctica totalidad de los colegios visitados parecen tener un alcance limitado y vinculado estrictamente a la normativa educativa, especialmente sobre la LOGSE como norma básica de inflexión en la materia. Sin embargo, no parece llegar a los centros escolares el alcance transversal del resto de instrumentos desplegados por las instituciones territoriales (Instituto de la Mujer, Organismos Regionales para la Igualdad y/o Consejos Municipales de la Mujer) encargadas de la defensa de los derechos de las mujeres. La experiencia nos demuestra que el profesorado

conoce, identifica y evalúa la normativa educativa propia del ejercicio de su profesión, pero desaprovecha -principalmente por desconocimiento- otras intervenciones catalizadoras de la educación para la igualdad. La causa más común de este sesgo es el conocimiento de instrumentos transversales parece residir especialmente en la falta de referencia institucional y la escasez o inexistencia de canales de comunicación e interlocución válidos entre las administraciones públicas y las escuelas.

2. Condicionantes de tipo ideológico-cultural

Vinculados estrechamente a la propia educación transmitida a nuestros docentes y que se traduce en un claro arraigo de valores androcéntricos, tienen una importancia evidente, ya que suponen la primera condición para iniciar un proceso de cambio en las escuelas al permitir iniciar un proceso de reflexión al respecto. Así, las reacciones y actitudes del profesorado entrevistado pueden clasificarse de forma sintética en las siguientes:

- Negación de la realidad por una sensación de excesiva culpabilidad, no queriendo aceptar que los comportamientos sexistas se den en sus propias aulas o Centros; en los debates pueden llegar a admitir que se dan, pero nunca en su presencia. Ese grupo de profesoras y profesores suele aducir como argumento una culpabilidad femenina ante la situación.
- Identificación negativa entre coeducación y feminismo, casi siempre como paso posterior a la reacción anterior y aceptando teóricamente la necesidad de alguna acción, aunque nunca “fuera de la norma”.
- Cierta “agotamiento” por tener que estar incorporando permanentemente respuestas ante los nuevos retos sociales.
- Actitud “fatalista”: muchos y muchas docentes consideran necesario un cambio pero no confían en la efectividad de su esfuerzo en este tema, puesto que trasladan a otros agentes socializadores mayor efectividad educativa que a la escuela. Respondería a la tan repetida expresión de: *“¿por qué voy a hacer algo si luego no va a servir para nada?”*
- Actitud “oficial”, por la cual se reconoce la bondad del hecho de que las mujeres se vayan incorporando lentamente a la sociedad superando los abusos anteriores; se excluye la idea de la opresión y se defiende la preponderancia de la superioridad masculina en términos biologicistas. Las mujeres deberán asumir el ideal genérico masculino por bondad, nobleza, etc.
- Actitud de ambivalencia, en la medida que el profesorado convive simultáneamente con unas expectativas de mejora y una frustración por no conocer metodologías de intervención.

Obviamente se trata de actitudes plurales; sin embargo, el mayor o menor grado de resistencia al cambio está conduciendo a diferentes niveles de intervención que, en los ámbitos de la gestión en el aula y en el recreo, cuentan con las siguientes características:

- > En espacios pautados (gestión del aula): las intervenciones que tienen que ver con las dinámicas del aula se fundamentan en dos concepciones muy diferentes del modelo escolar que se prefiere en materia de igualdad de género: por un lado está el influjo inevitable de la escuela mixta y de la igualdad en el trato de niños y niñas, y por otro podemos encontrar ciertos comportamientos que nos muestran que la escuela coeducativa puede estar ganando cierto terreno en el imaginario de los agentes educativos. Se interviene poco y la realidad observada confirma las divisiones de género, pero poco a poco se gana conciencia de lo positivo de un aprendizaje compartido y enriquecido.
- > En espacios no pautados (gestión del recreo): los espacios no pautados pertenecen a los varones escolares de forma absolutamente invasiva; su voluntad determina el tipo de actividades que se van a desarrollar y el ritmo de las mismas. Los deportes con balón en general, y el fútbol en particular, se convierten en el epicentro de la actividad, dando lugar a unas situaciones curiosas en las que por un lado hay “protagonistas” del recreo y por otro lado, “observadoras” y “observadores”. No existe apenas intervención por parte del profesorado dirigida a fomentar juegos cooperativos y compartidos, porque no existe unanimidad a la hora de plantear los márgenes de la intervención.

De nuevo se pone en manifiesto que existe una práctica educativa caracterizada por la omisión, seguramente porque existe una percepción generalizada de que no es necesario actuar en los centros escolares porque la igualdad de oportunidades es un hecho socialmente superado. Efectivamente, el profesorado no reconoce las discriminaciones por razón de género en su práctica cotidiana porque el modelo escolar que subyace en nuestras escuelas se basa en la consideración de la superación del currículo explícito y en el reto de obtener unos resultados más cercanos a la escuela mixta (selectiva y, por tanto, que premia el ámbito público) que de una escuela coeducativa propiamente tal. Esta consideración generalizada sobre la superación de las desigualdades sociales acaba comportando la puesta en marcha de iniciativas puntuales, aisladas y de escasa sostenibilidad que se implementan en las escuelas en función del mayor o menor grado de sensibilización del equipo directivo y/o del profesorado, según las actitudes y reacciones mencionadas. En estos supuestos, la profesora o profesor, sensible o conocedor de estos temas -los que menos-, debe enfrentarse a las actitudes de resistencia, perplejidad y burla por parte del resto de la comunidad educativa.

A la vista de las constataciones señaladas, no nos queda más que preguntarnos por qué esta escasa permeabilidad de las políticas de igualdad en los centros escolares. Los discursos analizados nos permiten ubicar sus causas de forma inequívoca en cuatro aspectos fundamentales:

1. Percepción de la existencia de desajustes entre las administraciones gubernamentales y las necesidades reales de los centros escolares, cuestión que se traduce, en primer lugar, en una falta de credibilidad real de las intenciones de las administraciones públicas hacia la igualdad de oportunidades, tema contemplado como una “moda políticamente correcta”; en segundo lugar, en la inexistencia de mecanismos claros de interlocución que faciliten un marco referencial de experiencias coeducativas -cuestión especialmente compleja vista ya la heterogeneidad territorial de las diferentes Comunidades Autónomas-; y finalmente, en la percepción generalizada de una falta de apoyo institucional al que se le debería exigir estar en disposición de aportar recursos concretos, tales como asistencias técnicas de expertas/asesoras externas ubicadas en los centros escolares, materiales *ad hoc*, implementación de proyectos-piloto...
2. La inexistencia de proyectos de centro coeducativos. La apuesta de modelos de centros se desvía hacia otros valores horizontales, tales como la diversidad o el medio ambiente; faltan, por tanto, referentes claros a modo de buenas prácticas. Sin embargo, a pesar de las bondades que despliega un proyecto de centro desde una perspectiva estratégica (mejora la organización interna de la escuela, favorece una cultura participativa en la totalidad de la comunidad educativa a partir de un proceso de abajo hacia arriba y, en definitiva, se diseña participadamente el modelo de escuela que se desea tener), tampoco son muy abundantes las escuelas con verdadero proyecto de centro. La falta de recursos temporales, materiales e incluso anímicos, y la ausencia de referencias exitosas en la materia, parecen ser las barreras mayoritariamente alegadas para planificar un proyecto de centro a pesar de mostrarse como un *desiratum* por parte de los equipos directivos entrevistados.
3. La falta de expectativas del profesorado en relación con la formación permanente en igualdad de oportunidades, consideración que genera cierto debate a escala individual en el propio profesorado al reconocer que no conocen el contenido, el significado y la relevancia de la coeducación, pero prefieren desviar su atención (y energías) hacia otros temas que consideran prioritarios. Ambos extremos parecen encontrar su propia justificación: en primer lugar, el profesorado achaca su desconocimiento en la materia a la escasa oferta formativa en general que se imparte al respecto -oferta formativa a la

que se le exige un plus de mayor calidad, mejor metodología y mayor nivel de *expertise* frente a materias que parecen ser propias de las nuevas orientaciones profesionales (audiovisuales, ofimática, etc.) y que, en definitiva, les produce una mayor “diversión” y/o “distracción”. En segundo lugar, la falta de sistematización de experiencias coeducativas que podrían ser utilizadas como referencias de innovación educativa y la inexistencia de fórmulas-tipo de metodologías aplicables de forma homogénea en los centros escolares parecen requerirles un esfuerzo que pocos y pocos docentes están dispuestos a realizar.

Sin embargo, es la consideración no prioritaria de la educación para la igualdad la cuestión que quizá incide con mayor rotundidad hacia posturas inmovilistas, en la medida que resurge la idea de que la igualdad está superada en las escuelas y que la práctica docente es ya igualitaria, no sólo gracias a la LOGSE, sino también porque la sociedad en general ha evolucionado hacia comportamientos y patrones culturales más acordes con los nuevos tiempos. Esta reiteración nos constata, una vez más, que el discurso de nuestro profesorado se realiza en clave de escuela mixta (entendida como selectiva), lejos de modelos coeducativos, en los que sí existe una intervención intencionada y constante de la práctica escolar desde el reconocimiento de la diferencia de géneros.

Lo cierto es que estos “nuevos tiempos” están obligando a la educación a enfrentarse a un profundo cambio de óptica y a la necesidad de poner en juego todos los recursos de creatividad válidos para dar respuesta a las nuevas demandas sociales, demandas que van más allá de los enfoques economicistas previstos en la escuela selectiva y que obliga al sistema educativo a mantener sus finalidades, propias de la formación global de las personas, por encima de los intereses propios de la esfera pública.

4. Una cierta desorientación sobre la educación en valores (qué es un valor, cómo aplicar su enseñanza, que capacitación tener para impartirlo...) después de una irrupción especialmente notable. Actualmente existe la idea de que los valores y, entre ellos, el derecho a la individualidad -y a la igualdad desde esta individualidad-, se desarrollan de forma espontánea, y eso es una creencia errónea, puesto que son muchas las vías y los agentes para el desarrollo ético y moral. Los valores han de ser educados y la familia, la escuela y la sociedad tienen una responsabilidad compartida, máxime cuando se ha producido un traslado de la autoridad familiar a las escuelas y de éstas hacia otros ídolos con fines no educativos. En definitiva, actualmente, la Educación se encuentra con la necesidad de:

- > Redefinir objetivos
- > Enfrentar la pasividad versus la equidad de la totalidad de los protagonistas de los que forma parte la comunidad educativa.
- > Responder a las demandas de los diversos sectores, reconociendo y ubicándose en el papel que realmente le corresponde.
- > Modificar prácticas y
- > Acompañar estos cambios con las nuevas formas de organizar y gestionar la institución tratando de llevarla hacia una organización inteligente, que aprenda de sus carencias, que evolucione y que permita el crecimiento de sus actores y de sí misma.

Sin embargo, no es menos cierto que se constata un discurso minoritario, pero en evolución creciente por parte del profesorado que reconoce los efectos que el arraigo cultural ha tenido sobre las diferencias de género y sus consecuencias en la merma de las potenciales capacidades de las niñas. Además, y a pesar de tener aún poca intensidad, se empieza a percibir una cierta inquietud por aprender a cambiar y en la medida de lo posible por no hacerlo en solitario, sino como parte de una estrategia más integrada.

Pero además, otra de nuestras principales conclusiones es que también se constata un discurso esperanzador (aquí sí mayoritario) del alumnado, en especial entre los más pequeños, donde niñas y niños se expresan e imaginan su futuro sin estereotipos de género marcados. Por ejemplo, en lo que afecta a las capacidades relacionadas con los liderazgos, las chicas de las escuelas visitadas parecen moverse cómodamente en un papel propio del liderazgo informal (no expresamente reconocido por el grupo); cuestión aparte es el dominio de liderazgos formales, que sigue quedando a manos de un público mayoritariamente masculino ante la falta de práctica política de nuestras mujeres en las aulas. Pero en todo caso, posiblemente las futuras reformas políticas y estrategias de centros coeducativos encuentren en el nuevo alumnado un terreno mucho más fértil donde sembrar las bases de una educación igualitaria.

Creemos asimismo, que con un tratamiento y una integración global de todos los factores que hemos ido analizando a lo largo de este epígrafe, estaremos ante una escuela que supere la mera instrucción -como adquisición de información o competencias técnicas- para pasar a una escuela que realmente cambie la vida de sus protagonistas: las niñas y los niños.

Últimas conclusiones acerca de la metodología: un compromiso, ciertas rectificaciones y una duda razonable

En toda investigación, la presentación de la estrategia metodológica empleada responde a un doble criterio: por un lado, supone un ejercicio de transparencia frente al lector o la lectora, puesto que visibiliza el camino seguido desde el planteamiento de las hipótesis iniciales hasta la validación final de las mismas. Pero por otro lado, al detallar la metodología empleada también se pretende poner a disposición de la comunidad científica una guía útil para emprender el análisis de un fenómeno concreto de la realidad, guía que no se presenta como un recetario cerrado e inmutable sino que es desde un principio susceptible a cuantos cambios y modificaciones se puedan plantear en un futuro. Al final, se trata de ofrecer un modelo de actuación cuyos aciertos puedan inspirar investigaciones posteriores, y cuyas deficiencias puedan llegar a ser superadas para intentar una aproximación más eficaz al fenómeno analizado.

Desde este punto de vista, creemos que el esquema metodológico diseñado (y que ha sido ampliamente expuesto en el capítulo II), desde un punto de vista general, ha cumplido de forma satisfactoria con los objetivos iniciales que habíamos planteado. Probablemente el elemento que en mayor medida ha propiciado ajustes en diversos ámbitos del estudio ha sido el hecho de trabajar con un alumnado de muy corta edad. A partir de los primeros grupos de discusión comprendimos que la batería de estímulos verbales que habíamos preparado no encajaba con los ritmos y las dinámicas de estos locos bajitos (y de estas locas bajitas), para los que no quedaba más remedio que plantear una especie de “juego en serio” en el que poder fabular con sus propias vidas en el futuro. Sin embargo, ya hemos dicho en otro capítulo que para nosotros las opiniones y los comentarios de estos alumnos y alumnas tienen exactamente la misma validez que los de sus docentes, ya que de ellos se puede extraer una información muy útil para aproximarse a su visión de lo que sucede en sus escuelas. Una visión que a veces puede parecer ciertamente *sui-générís*, pero que no tiene por qué serlo en mayor medida que algunas de las ideas manifestadas por personas adultas.

Por otro lado, también la ficha de observación no participante en espacios pautados y no pautados ha sufrido leves alteraciones a lo largo del proceso investigador, especialmente en el momento inicial. Este hecho es debido a que en un primer momento esta ficha contenía una amplia información de corte cuantitativo, siendo la enumeración de determinadas conductas el objetivo primordial de la misma. Sin embargo, pronto nos dimos cuenta de que resultaba mucho más interesante dejar de lado el simple recuento mecánico de ciertos comportamientos en aras de una observación mucho más profunda y refinada que atendiera a elementos más bien cualitativos y relacionales. De este modo, creemos que las fichas de observación se han

convertido en un elemento de una utilidad contrastada puesto que revelan una información más rica que la mera enumeración cuantitativa.

Otro aspecto a tener en cuenta tiene que ver con la intención inicial de formar Grupos de Discusión para conocer las opiniones del alumnado donde se controlara que los participantes fueran de un único sexo o de ambos. Ello obedecía a la suposición de que cuando los grupos no eran mixtos, sus integrantes (ya fueran sólo chicos o sólo chicas), se sentirían más “relajados” de cara a expresarse más libremente, mientras que por el contrario, partíamos de la creencia de que en un grupo mixto, iba a haber más inhibición de ciertos comentarios. La realidad observada, sin embargo, no ha encontrado comportamientos dicotómicos, que impidan una integración de comportamientos entre “lo masculino” y “lo femenino”; de hecho, la espontaneidad de los comentarios aportados ha sido predominante en cualquiera de las 10 situaciones de Grupo que hemos provocado. Ello nos ha hecho pensar que para la organización de grupos de debate con alumnos y alumnas, la variable (mixtos vs. no mixtos) no interviene o se desdibuja frente a otros muchos factores que pueden influir en la participación más o menos activa que se aprecie en este tipo de trabajo en grupo. Entre estos podríamos citar, desde el tipo de relación establecida entre sus miembros, la edad de los participantes, su madurez independientemente de la edad, u otras variables de personalidad.

Para terminar, un último comentario relativo a los mecanismos de selección de centros de cara a planteamientos de investigaciones cualitativas como la que aquí se ha realizado, donde pudiera interpretarse como un sesgo la actitud colaboradora de los equipos de dirección contactados. No es fácil encajar el calendario escolar de distintos grupos de alumnas/os y de profesoras/es (donde se alternan periodos lectivos con periodos vacacionales y periodos de exámenes) dentro del marco temporal de una investigación prediseñada, de cara a organizar visitas a los centros (y a las realidades que en ellos se viven) y donde se trata de interferir lo menos posible en la dinámica habitual. Una actitud favorable a este tipo de “irrupciones” sobre lo cotidiano y al trabajo añadido de preparar toda una agenda ajustada a los horarios de clase-tutoría-recreo más la dedicación de tiempo extra, no siempre son fáciles de encontrar en una selección totalmente aleatoria de la muestra. Creemos más bien, que el elemento decisivo al componer este tipo de muestras para estudios como el presente debe ser, la contemplación de la máxima diversidad posible de las unidades maestras, en base a un cruce preliminar de variables sociales, económicas y culturales. Pero no para ajustarse a criterios de representatividad estadística, sino para intentar incluir en la mayor medida posible de complejidad de la realidad social observada. Los resultados de este estudio así lo demuestran.

121 PROPUESTA DE INDICADORES

Tal como se ha reseñado en la presentación de este Informe, se contempla que a la culminación del Estudio se puedan aportar elementos que permitan al Observatorio para la Igualdad la elaboración de un sistema de indicadores como instrumento susceptible de medir el estado sobre la situación de la Educación para la Igualdad en España.

Ciertamente, la doctrina reseñada en el capítulo I ha puesto de manifiesto no sólo la detección de prácticas sexistas generalmente consideradas, sino también el diseño de metodologías de intervención de carácter multidisciplinar para afrontarlas. Con todo, las investigaciones apenas ahondan en el establecimiento de un procedimiento de medición mediante indicadores del nivel de consecución de la transición hacia un sistema coeducativo o de la consolidación del mismo en un centro escolar.

Como decíamos, el análisis de la política educativa para la igualdad no debe detenerse meramente en “retratar” la situación de la educación en un momento dado. Desde esta óptica, la vinculación estrecha del sistema educativo a una serie de normas, legitimaciones, valores e investigaciones empíricas -en definitiva, un sistema cultural- pone el acento en la necesidad de transformar patrones culturales de las escuelas y de las familias como máximas instituciones socializadoras de las niñas y niños. Ello nos obliga a analizar la práctica educativa para la igualdad actual más allá de las frecuencias (nº de proyectos coeducativos implementados, tasa de escolarización, etc.) para incidir en una vertiente más subjetiva del comportamiento de la persona (profesorado y alumnado), como son las actitudes, los valores y los estereotipos sociales que encierran discriminaciones sexistas de carácter explícito o implícito en la práctica educativa.

En consecuencia, la presente propuesta del sistema de indicadores tratará de ofrecer, tomando como variable conceptual la igualdad desde la diferencia de género, fórmulas para obtener los datos más relevantes de discriminación por razón de género en las escuelas en las principales dimensiones en las que se estructura la práctica educativa en España.

Nuestra propuesta de indicadores va dirigida a identificar las categorías señaladas como objeto de nuestra investigación, tal como presentamos a continuación.

PREGUNTAS ORIENTADORAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
POLÍTICAS DE IGUALDAD	
1. <i>¿Existen Planes de Igualdad vigentes en el territorio? ¿En qué niveles territoriales?</i>	> Autoridad educativa autonómica
2. <i>¿Prevén los Planes de Igualdad intervenciones específicas en materia de Coeducación?</i>	
3. <i>¿Qué tipo de objetivos operativos se prevén?</i>	
4. <i>¿Con qué mecanismos de intervención se implementan estos objetivos?</i>	
5. <i>¿Existen acciones positivas en materia de coeducación en el territorio?</i>	
6. <i>¿Existen comités de seguimiento de la implementación de los Programas de Igualdad o de las Acciones Positivas si las hubiere?</i>	
7. <i>¿Existen estrategias de sensibilización y transmisión de mensajes de coeducación hacia los centros educativos?</i>	
8. <i>¿Cada cuanto tiempo se implementan estrategias de sensibilización y transmisión de mensajes en materia de coeducación hacia los centros educativos?</i>	
9. <i>¿Existen canales de comunicación e interlocución verticales y/o horizontales? ¿Cómo se instrumentaliza este proceso?</i>	
10. <i>¿Se utilizan estos canales de interlocución con frecuencia?</i>	
11. <i>¿Existen programas específicos de formación del profesorado en el territorio?</i>	
12. <i>¿Cómo se instrumentaliza esta formación (formación en el centro...)?</i>	
PAPEL DE LA ESCUELA COMO AGENTE DE CAMBIO	
13. <i>Nº de profesoras y profesores participantes durante el curso anterior en actividades de formación y tipo de actividad formativa</i>	> Dirección del Centro
14. <i>Nº y sexo del profesorado interesado en coeducación</i>	
15. <i>¿Existen evaluaciones sobre los programas de formación del profesorado?</i>	
16. <i>¿Quién y cómo se definen los objetivos de los centros escolares?</i>	
17. <i>¿Se elabora una estadística del alumnado desagregada por sexos donde se reflejen por ejemplo: indicadores de matriculación, indicadores de superación de cursos, indicadores de elección de disciplinas de tecnología,...? (mejor en intervención del centro?)</i>	
18. <i>¿Se conocen bien estos objetivos por parte de la comunidad escolar? ¿Hay consenso sobre los mismos?</i>	> Consejo escolar o Foro de la Comunidad Educativa
19. <i>¿Existen mecanismos formales y/o informales de participación y cooperación entre centros escolares y las familias?</i>	
20. <i>¿Cómo se presentan los modelos familiares ante los menores? ¿Se presentan sin prejuicios, incluyendo las familias de un solo progenitor, las comunas, la homosexualidad, las parejas no institucionalizadas...?</i>	

PREGUNTAS ORIENTADORAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
21. <i>¿Se tienen en cuenta las tareas sociales de madres y padres a la hora de establecer los horarios de las actividades y reuniones en los que ellas y ellos participan?</i>	
22. <i>¿Qué tipo de actitudes presentan normalmente las familias en lo que se refiere a la igualdad de niñas y niños?</i>	> Dirección del Centro y Profesorado
23. <i>¿Se realiza algún tipo de intervención específica con las familias en materia de igualdad?</i>	
LA INTERVENCIÓN	
Planificación desde el centro	
24. <i>¿Han elaborado un Proyecto Educativo de Centro que contemple un capítulo de valores?</i>	> Dirección del Centro
25. <i>En caso afirmativo, ¿entre esos valores se encuentra el de la coeducación?</i>	
26. <i>¿Cuentan con un Programa específico en coeducación (PCC)?</i>	
27. <i>¿Los distintos actores de la comunidad educativa han participado en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro o del Programa de coeducación?</i>	
28. <i>¿Se promueven actividades escolares que giren en torno al tema de la coeducación (jornadas, talleres, semanas temáticas, premios,...)?</i>	
29. <i>¿Ha tenido el Centro conocimiento de experiencias o iniciativas en este sentido en otros colegios o institutos?</i>	
30. <i>¿Participa el Centro en foros permanentes de intercambio de experiencias en materia de igualdad de oportunidades?</i>	
Intervención directa de los y las docentes	
En el aula	
31. <i>¿Tienen los docentes en cuenta la variable género a la hora de enfocar sus clases?</i>	> Profesorado
32. <i>¿Tienen las mismas expectativas en cuanto a los resultados y al trabajo de chicos y chicas?</i>	
33. <i>¿Les asignan una carga de responsabilidades y de tareas similar?</i>	
34. <i>¿Se dirigen a alumnas y a alumnos del mismo modo, o establecen diferencias en el trato?</i>	
35. <i>¿Intervienen los docentes en la disposición del alumnado en el aula para fomentar que niños y niñas se mezclen y no formen grupos cerrados?</i>	
36. <i>¿Intervienen a la hora de componer los equipos de trabajo?</i>	
37. <i>¿Fomentan la participación tanto de los alumnos como de las alumnas? ¿Desarrollan algún tipo de acción positiva para reforzar la participación de alguno de los dos sexos?</i>	
En el patio y otros espacios menos pautados	
38. <i>¿Los espacios de juego se distribuyen de forma equitativa entre chicos y chicas?</i>	> Alumnado en espacios no pautados
39. <i>¿Quién ejerce mayor control sobre las zonas de juego?</i>	
40. <i>¿Quién impone el tipo de actividad que se desarrolla mayoritariamente? ¿Impide esa actividad el desarrollo normal</i>	

PREGUNTAS ORIENTADORAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
<i>de otras?</i>	
41. <i>¿Intervienen los docentes en el reparto de espacios, de tiempos y de actividades en el patio?</i>	
42. <i>Si es así, ¿de qué forma: limitando la presencia de los chicos, fomentando juegos mixtos, animando a las chicas a participar en las actividades de los chicos y viceversa...?</i>	> Profesorado
En el lenguaje	
43. <i>¿El profesorado es partidario de la utilización de un lenguaje no sexista e incluyente del universo femenino?</i>	
44. <i>¿Esta preferencia se traduce en la utilización efectiva de un lenguaje no sexista en las aulas?</i>	
45. <i>¿Se menciona expresamente a las alumnas cuando el profesor o la profesora se dirigen a la clase?</i>	> Profesorado
46. <i>¿Se utiliza el masculino como genérico universal?</i>	
En los contenidos y el material educativo	
47. <i>¿Se intenta introducir en los contenidos de las asignaturas, en la medida de lo posible, referencias al universo femenino y a la realidad de las mujeres?</i>	
48. <i>¿Se escogen habitualmente los materiales de apoyo teniendo en cuenta la variable de género?</i>	
49. <i>¿Se ha discutido alguna vez en clase con el alumnado la importancia de que los libros de texto reflejen un tratamiento igualitario hacia los dos sexos? ¿Se fomenta el tratamiento crítico de sus contenidos por parte de los alumnos y las alumnas?</i>	> Profesorado
50. <i>¿Se ha intentado alguna vez, de forma conjunta con el alumnado, elaborar un material propio que responda a principios de igualdad de oportunidades (carteles, exposiciones de dibujos o de fotografías, textos escritos, representaciones teatrales, exposiciones en clase...)?</i>	
REPRODUCCIÓN Y MANTENIMIENTO DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	
Habilidades y capacidades	
51. <i>¿Hay algún tipo de tareas que siempre se realicen por parte de chicas o de chicos?</i>	
52. <i>¿Se fomenta que ambos roten por las distintas actividades que requiere el trabajo en grupo (planificación, elaboración, presentación...)?</i>	
53. <i>¿Qué alumnos y alumnas se encargan del mantenimiento cotidiano de la clase? ¿Esta función la desempeñan indistintamente niños y niñas?</i>	> Alumnado en el aula
54. <i>En la clase de educación física, ¿participan de forma similar los niños y las niñas en el conjunto de actividades? ¿Se espera lo mismo de ellos y de ellas?</i>	
55. <i>¿Sucede algo similar en los talleres de tecnología? ¿Y en el aula de música?</i>	
Proyectos vitales y laborales	
56. <i>¿Se habla en clase de lo que los alumnos y las alumnas quieren hacer en un futuro?</i>	> Alumnado en el aula
57. <i>¿Se pueden detectar diferencias entre los proyectos vitales y laborales de unos y de otras?</i>	

PREGUNTAS ORIENTADORAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
58. <i>¿En estas diferencias se percibe que el género desempeña un papel destacado, o más bien responden a variables como la clase social, el entorno familiar o el nivel socio-cultural del menos o la menor?</i>	
59. <i>¿Las niñas aspiran a continuar su formación? ¿En mayor o en menor medida que sus compañeros?</i>	
60. <i>¿Los itinerarios formativos escogidos por las alumnas son equiparables a los que escogen ellos? ¿Apuestan las niñas por continuar sus estudios en la enseñanza superior?</i>	
61. <i>¿Existen diferencias importantes entre los empleos que aspiran a desarrollar ellas y los que quieren realizar ellos?</i>	
62. <i>¿Son conscientes, tanto los alumnos como las alumnas, de las dificultades que podrán encontrar a la hora de conciliar su vida familiar y su vida laboral?</i>	
63. <i>¿Cómo se plantean abordar y solucionar estas dificultades?</i>	
64. <i>¿Planifican su vida familiar de la misma forma? ¿Qué esperan de sus respectivas parejas y cómo plantean su relación de futuro?</i>	
Liderazgo	
65. <i>¿Existe el liderazgo formal en el aula: delegados o delegadas, representantes en el Consejo Escolar...? ¿Quién lo desempeña con más frecuencia, los alumnos o las alumnas?</i>	> Alumnado y profesorado en aula y espacios no pautados
66. <i>En los procedimientos de elección de representantes, ¿respaldan ellos por norma a un candidato varón y ellas a una candidata de su mismo sexo?</i>	
67. <i>¿Los líderes formales presentan diferentes cualidades en función de su sexo? ¿Esto es valorado de forma consciente por el resto del alumnado?</i>	
68. <i>¿Hay en las clases y en los grupos de afinidad líderes informales que no coincidan con los formales?</i>	
69. <i>Estos líderes informales, ¿son habitualmente chicos, son más bien chicas o ambos desempeñan un protagonismo similar?</i>	
70. <i>¿Los liderazgos informales presentan cualidades diferentes cuando se ejercen por parte de un chico o de una chica? ¿Quiénes son los líderes con mayor grado de consolidación?</i>	
Agresividad y afectividad	
71. <i>¿Las conductas agresivas provienen igualmente de niños y de niñas?</i>	> Alumnado en aula y espacios no pautados
72. <i>¿Se perciben diferencias en cuanto al tipo de agresividad que manifiestan ellos y el que manifiestan ellas? ¿Y en cuanto al grado e intensidad de la misma?</i>	
73. <i>¿La agresividad de los alumnos se proyecta entre ellos o hacia las chicas? ¿Y la de ellas?</i>	
74. <i>¿Se tiende a tolerar con más facilidad la agresividad masculina y a castigar con mayor dureza la femenina?</i>	
75. <i>¿Resuelven los conflictos de forma diferente ellos y ellas? ¿Qué estrategias ponen en marcha de forma más habitual?</i>	
76. <i>¿Los alumnos que se muestran menos agresivos y más sensibles son con frecuencia calificados de formas degradantes? ¿Y las niñas agresivas y más impulsivas?</i>	
77. <i>¿Se percibe que los alumnos tienen mayores dificultades que sus compañeras a la hora de exteriorizar sus sentimientos?</i>	
78. <i>¿Se intenta favorecer de alguna forma la normalización de la sensibilidad de los alumnos? ¿Sucede lo mismo con las carencias de las alumnas y su posible reforzamiento?</i>	

PREGUNTAS ORIENTADORAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Barreras de género	
79. <i>¿Se perciben dificultades especiales en lo que tiene que ver con el acercamiento de las alumnas a los conocimientos científico-tecnológicos?</i>	> Alumnado y profesorado en aula
80. <i>¿Escogen las alumnas ramas de conocimiento científico cuando perfilan sus itinerarios académicos? ¿Obtienen unos resultados equiparables a los de sus compañeros en estas materias?</i>	
81. <i>¿Se perciben mayores dificultades en relación a la informática y las nuevas tecnologías por parte de las alumnas? En caso de que así fuera, ¿se interviene para corregir estas deficiencias?</i>	
82. <i>¿Cuál es la relación de los alumnos varones con los temas y los conocimientos relacionados con el cuidado de las personas?</i>	
83. <i>¿Se intenta intervenir para que éstos se acoquen a este tipo de materias? En caso de que sí se intervenga, ¿cuál es la respuesta obtenida por parte de los chicos?</i>	

Entendemos que los mecanismos concretos de aplicación de los indicadores que aquí presentamos deberían consensuarse a nivel del Grupo de Trabajo de Educación del propio Observatorio para la Igualdad. Lo que en este estudio se recoge es una propuesta de *ítems* a observar de cara a poder detectar la vigencia de patrones sexistas en los Centros educativos de nuestro país. Estos ítems son el producto del trabajo de campo realizado, y se alimentan, como no podría ser de otra manera, de las conclusiones que hemos alcanzado tras el análisis de los diferentes discursos y de las observaciones no participantes.

En cualquier caso, si nos parece que la metodología concreta que en su momento sirva para operativizar la medición del sexismo en los Centros educativos debería cuanto menos servirse de un repertorio de herramientas variado que hiciera posible una recogida de información amplia, útil y directa. En este sentido, nosotros propondríamos la inclusión de las siguientes técnicas de obtención de información:

1. *Cuestionario de preguntas cerradas, escaladas y abiertas* para atender a los indicadores relacionados con las políticas de igualdad, con el papel de la escuela como agente de cambio y con la intervención desde los Centros de enseñanza y a partir de las iniciativas particulares del profesorado.
2. *Entrevistas grupales o grupos de discusión* con alumnos y alumnas, con objeto de atender a los ítems relacionados con la intervención de los docentes en el patio y los espacios menos pautados y con la reproducción y el mantenimiento de los estereotipos de género.

3. *Entrevistas* a miembros de las AMPAS participantes en el Consejo Escolar con objeto de indagar acerca de la intervención en materia de igualdad de oportunidades planificada desde el Centro y la reproducción y el mantenimiento de los estereotipos de género en los espacios educativos.
4. *Observaciones directas* en espacios pautados y no pautados con objeto de evaluar la intervención directa del profesorado y la reproducción y el mantenimiento de los estereotipos de género.

A través del cruce de estas cuatro técnicas, de los ámbitos a observar y de la batería de indicadores propuestos, consideramos que el Observatorio para la Igualdad podría estar en situación de poder componer y alimentar un panel fijo de detección de patrones sexistas en los Centros educativos españoles. El escenario ideal para articular este sistema de indicadores podría plantearse a través de las autoridades educativas autonómicas, dirigiendo una circular a la correspondiente administración provincial y ésta a los diferentes centros escolares seleccionados, con objeto de obtener una información homologable que permitiera no sólo comparaciones intraprovinciales o en un contexto regional, sino también a nivel estatal.

Además, si la periodicidad de este sistema de medición se estableciera si no anualmente, al menos cada dos/tres años, podríamos encontrarnos ante un panel fijo y permanente que retratará la evolución y, tal y como es nuestro deseo, la transformación de las pautas sexistas en el ámbito educativo nacional. Puestos los resultados de las diferentes mediciones anuales a disposición de los propios Centros educativos, el panel también podría ejercer un rol muy destacado a la hora de presentar buenas prácticas e iniciativas positivas en la superación de la desigualdad de género, fomentando un intercambio de experiencias y un espejo en el que los colegios e institutos podrían mirarse da cara a afinar sus estrategias de intervención en esta materia.

131 PROSPECTIVA

Cuando hablamos de coeducación nos damos cuenta que el tema es muy complejo, ya que debajo de una capa existe otra y otra y todas ellas interrelacionadas e interactuando. Detrás de cada factor identificado, de sexismo y androcentrismo, aparecen otros rasgos subyacentes. Es necesario, por tanto, un cambio de relaciones políticas y sociales, que atañe tanto a las administraciones públicas en cualquiera de sus niveles territoriales como a las familias y a las escuelas que permitan *de iure* y *de facto* la eliminación de las desigualdades.

Este cambio de relaciones políticas y sociales debe hacerse de manera sistémica -con una perspectiva planificada desde cada proceso y agentes identificados- y sistemática, a fin de facilitar una progresiva permeabilización y apropiación de modelos coeducativos en los centros escolares. Claramente la coeducación no va a llegar por sí sola: necesita de un esfuerzo especial y constante; por ello, los pasos a seguir afectan a los diversos agentes intervinientes en un claro ejercicio de auto-fortalecimiento.

Desde las Administraciones Públicas

En nuestra opinión, las administraciones públicas -especialmente la administración central y la administración autonómica por disfrutar de competencias que les son propias- deberían recuperar su papel de líderes como programadoras y diseñadoras de sus modelos educativos. Este liderazgo podría ir encaminado a:

- › Establecer mecanismos de seguimiento y de evaluación tanto desde una dirección vertical -de la administración central a la administración local-, como desde una dirección transversal -entre otros agentes representativos-, a fin de facilitar marcos de referencia susceptibles de ser aprehendidos.

Instrumentos de la realidad social -tales como los Observatorios de Educación en las diversas instituciones públicas autonómicas y, especialmente en las administraciones locales- facilitarían el conocimiento y, por extensión, la toma de decisiones y propuestas de actuación. La razón es sencilla: los modelos educativos no son más que conceptualizaciones que partiendo de determinados presupuestos teóricos sirven de guía o marco a la hora de implantar determinadas medidas o cambios. Como hemos visto, no sólo influyen las creencias y valores del profesorado, sino también el entorno económico y social de las familias y las iniciativas de los distintos agentes educativos en la implantación del modelo educativo concreto. Por tanto, analizar las características de los distintos modelos en los que se sustenta la práctica educativa permite conocer tanto las teorías explícitas como las teorías

implícitas (no escritas, difíciles de percibir) para poder elaborar y proponer medidas encaminadas a mejorar y corregir dichos modelos.

- > Esta “radiografía de situación” es necesario que circule vertical y transversalmente, especialmente entre las administraciones autonómicas y locales y los centros educativos. Será necesario, por tanto, establecer un mecanismo de interlocución constante y periódico entre el Observatorio de la Igualdad y entidades representativas de la comunidad educativa territorial y entre los centros educativos entre sí.
- > Acompañar a los Planes de Igualdad, en cada uno de sus niveles territoriales, de una acción positiva que, de forma transversal y global -no fragmentaria e independiente- vaya dirigida a avanzar en modelos coeducativos amplios e integradores. Esta acción positiva debería perseguir:
 - La defensa, revalorización de la vida y la experiencia de las mujeres.
 - La búsqueda del sujeto invisible en los materiales escolares.
 - La revisión del funcionamiento de los centros escolares a partir de la obligatoriedad del establecimiento de proyectos de centro coeducativos.
 - Apoyar y fomentar el caso de “transgresión de roles”.
 - Conseguir que las mujeres tengan abiertas todas las posibilidades que ofrece la sociedad al igual que los hombres y ambos colaboren activamente en la consecución de un mundo más justo e igualitario.
- > Asumir un rol activo y participativo con todos aquellos agentes económicos que intervienen directa o indirectamente en la socialización de nuestras y nuestros menores (medios de comunicación y editoriales, fundamentalmente).
- > Ampliar la obligatoriedad de los contenidos formativos de las futuras profesoras/es en los ciclos de primaria y secundaria (licenciaturas en Magisterio, Pedagogía, Cursos de Aptitud Pedagógica...) a partir de la inclusión de la perspectiva de género en la educación.

Por último, y en la medida de lo posible, desde la Administración Pública sería recomendable elevar este tipo de intervenciones a la norma y hacer seguimiento del cumplimiento e implementación de las medidas propuestas. En la misma línea, buscar sinergias y complementariedades con otras actuaciones administrativas, tal y como ocurre entre las recomendaciones relacionadas con, la en fechas de redacción de este Informe Propuesta de Ley

Integral contra la Violencia de Género, entre cuyas enmiendas los Consejos Escolares han solicitado jugar un papel más activo.

Desde las Escuelas

El refuerzo del papel de las escuelas debería pasar por un proceso de reflexión planificado y programado en varias etapas:

- › Es evidente que el carácter innovador que supone trascender hacia un modelo coeducativo debe ir acompañada de un proceso de formación y asesoramiento al profesorado con la finalidad de una progresiva apropiación del nuevo modelo educativo de forma compartida. No todo docente está capacitado/a para co-educar. Para ello, la formación debe ser contemplada como una enseñanza realmente profesionalizada, con una oferta sistematizada y bien difundida, lo que implicaría el aprendizaje de determinadas tecnologías educativas no como recetas que se aplican directamente en cada situación, pero sí con estrategias que permitan solucionar conflictos.

Desde esta perspectiva, es necesario reforzar la formación del profesorado en los centros en dos direcciones complementarias y de carácter no excluyente. En primer lugar, a partir de la introducción transversal de la perspectiva de género en la totalidad de acciones formativas dirigidas al profesorado. En segundo lugar, a partir de una mejora y refuerzo de la formación no sexista del profesorado dirigida a cualificar a las y los docentes en la identificación de los mecanismos de identificación sexual ocultos en la escuela. En la medida que el proyecto formativo debe incidir en patrones culturales sumamente arraigados y en provocar procesos de reflexión dirigidos al cambio, la formación debería contemplar modalidades graduales de intervención en función del grado de conocimiento del personal docente recorriendo las fases de sensibilización, intercambio de experiencias, investigación-acción que han resultado exitosas en las principales experiencias piloto realizadas. Ambas intervenciones, pero especialmente ésta última, deben regirse por criterios de calidad, entendida como formación centrada en la práctica, potenciadora de la reflexión y la crítica pedagógica, realizada cooperativamente entre las profesoras y profesores de un mismo centro y catalizadora del encuentro necesario entre teoría y práctica; entre formación, desarrollo y mejora del currículo escolar.

Los resultados de las experiencias piloto más exitosas en materia de formación/sensibilización en igualdad del profesorado han demostrado que la realización de la formación debería hacerse en los propios centros y tener como mucho, un ámbito local o

comarcal proviniendo de la propia reflexión y análisis de necesidades del personal docente. Sería conveniente que metodología de implementación respondiera a técnicas de trabajo en grupo, acompañada, si es necesario, de otros mecanismos asistenciales. Debe buscarse siempre la participación del profesorado desde su propio equipo docente de centro, bien a través de todo el Claustro Escolar, o bien a través de grupos de profesoras y profesores de un mismo departamento, un mismo nivel o interdepartamental.

En resumen, pensamos que la Formación en Centros es la fórmula adecuada para la formación en Coeducación, puesto que sus actuaciones:

- Van encaminadas a la resolución de conflictos y planteamientos reales.
- Son abiertas y flexibles para propiciar un cambio en profundidad de todos los sectores que inciden en la comunidad escolar.
- Están conectadas con la labor inmediata que se realiza en la escuela.
- Son coordinadas por el Equipo Pedagógico de cada centro, en colaboración con el equipo docente.
- Potencian la investigación-acción en las propias aulas.
- Favorecen la integración de todas las capacidades y necesidades individuales.

Se entiende, además, que este proceso debe entrañar la intervención conjunta y coordinada de los distintos programas y equipos que inciden, directa e indirectamente en el centro: Inspección, Asesoramiento, Equipos de Apoyo Externo, Departamentos de Orientación, etc.

- > Este proceso de sensibilización-formación está claramente encaminado a promover a ayudar al profesorado en la realización de Proyectos Educativos de Centros (PEC), donde el ámbito de la Coeducación sea una de las prioridades básicas en la organización de contenidos. Desde esta perspectiva, debería dotarse a los centros escolares de todos aquellos recursos necesarios (ya sean técnicos o financieros) para la elaboración de un proyecto coeducativo de centro. Bajo esta orientación subyace la idea de que si se consiguieran proyectos impregnados de la filosofía de la coeducación, en la línea de la educación en valores que se propugna desde el nuevo sistema educativo, éste sería uno de los mejores caminos para conseguir superar los sesgos sexistas que aún subyacen en la práctica docente y en la vida cotidiana general.

La elaboración del PEC debería ir acompañada, sin embargo, de un proceso previo de sensibilización que debería contemplar los siguientes objetivos:

- Impregnar toda la práctica educativa de valores coeducativos, como eje fundamental de la convivencia del centro.
 - Impulsar, mediante el adecuado asesoramiento, la puesta en práctica de un proyecto curricular coeducativo de centro.
 - Posibilitar la creación de un ambiente que propicie en la comunidad escolar la materialización de valores de la tolerancia y la igualdad en la diversidad.
 - Realizar un análisis diagnóstico de los mecanismos discriminatorios, explícitos y ocultos que subyacen en la práctica y organización del centro.
 - Superar las resistencias activas y pasivas que existan, aprovechando las sinergias generadas en un proyecto de actuación global.
 - Hacer reflexionar al alumnado sobre las limitaciones que los estereotipos sexistas representan para la realización de su vida personal, profesional y laboral mediante la construcción de un nuevo modelo de identidad libre de las limitaciones del género.
 - Establecer colaboraciones con instituciones, organismos y asociaciones del entorno, a fin de conseguir líneas comunes de intervención.
 - Potenciar la incorporación de madres y padres en este proceso de reflexión-acción para lograr la cohesión de la acción educativa familiar y escolar.
- › En los centros escolares cada vez surge una mayor inquietud en torno a la necesidad de una adecuada y fluida comunicación entre ambos sistemas, el familiar y el escolar. La mayor incidencia de problemática en la escuela ordinaria, tanto por cambios en la estructura social como por un mayor convencimiento, apoyado legalmente en torno a la necesidad de integración de aquellos menores con problemas de conducta, otorgan gran importancia a la intervención consensuada entre profesorado y las familias, de modo que los primeros se sientan apoyados en sus propuestas, al tiempo que los segundos perciban que se valora su tarea en el día a día de la realidad familiar. Sin embargo, esta interacción tan deseable no siempre es posible. Con frecuencia son varios los agentes que inciden en el distanciamiento de objetivos, evaluación del problema y líneas de intervención que mantiene familia y escuela, a pesar del esfuerzo que se realiza desde los centros escolares.

El punto de encuentro entre ambas instituciones debería pasar por el propio alumnado a partir de una educación integradora: la instrucción no agota la realidad escolar; lo que se recibe en las aulas va más allá de un mero aprendizaje de datos y habilidades; es fundamental generar en las familias una actitud de interés y participación activa hacia la escuela. Asimismo, es necesario que en las aulas se preste también atención a la enseñanza de las actividades que son necesarias en el ámbito doméstico, como es el caso de las

habilidades para el cuidado de las personas (tanto para niñas, como para niños), de forma que éstas sean valoradas por igual a otras que se desempeñan en el entorno de lo público.

Deberían potenciarse dos movimientos de acercamiento: el de las familias - para que su aproximación hacia la escuela entiendan de forma completa lo que se genera tanto a nivel de aprendizaje, como en las relaciones humanas, así como la transmisión de valores- y la del colegio como entidad capaz de generar relaciones de participación y formación con respecto a sus alumnos y familias de éstos. La educación pasa por que en el colegio se entienda que lo que se recibe en el plantel es una familia y no solo un alumno; se trata pues, de generar conciencia de que la educación es un largo proceso en el que el acompañamiento mutuo de madres y padres y escuela a lo largo de las diferentes etapas del proceso formativo es la única manera de consolidar una verdadera educación.

Este movimiento de acercamiento mutuo debe hacerse de forma participativa: La labor educativa debe ser una tarea colectiva, de cooperación entre familia y escuela, en la que cada uno de los sectores que intervengan trabaje para los mismos objetivos de forma cooperativa, coordinada y constructiva. Ello significa la necesidad del conocimiento mutuo, de compartir y acordar criterios educativos entre los principales contextos del desarrollo de las niñas y niños. Las fórmulas de cooperación no son siempre fáciles de llevar a la práctica, especialmente sin confundir los roles ni diluir las responsabilidades de cada uno, pero la escuela puede establecer tanto niveles de participación de carácter formal - PCC, Asambleas de Padres y Madres, Escuelas de Madres y Padres, Talleres de reflexión conjunta...- como niveles de participación informal de forma complementaria -Intercambios de experiencias, celebraciones...-.

Esta participación no debe realizarse por la obligatoriedad de la norma y sin perspectiva estratégica; puede realizarse de forma lúdica, pero nunca sin olvidar que es un mecanismo que ayuda a reforzar la democracia y la igualdad en nuestras escuelas.

Creemos que sólo a partir de estos instrumentos se lograría la superación del modelo mixto hacia un "modelo comprensivo" que, en lo que concierne al género, eliminaría la existencia de un currículo diferenciado y propondría un modelo de persona que trascienda los rígidos corsés de "lo masculino" y "lo femenino". Este nuevo modelo de persona nos llevaría a cuestionar ciertas prácticas educativas consideradas correctas y neutras pero que ocultan una concepción de persona asimétrica y jerarquizada. Se avanzaría, en definitiva, en un modelo de educación de la igualdad desde la diferencia a partir de un proceso participativo de toda la comunidad educativa.

En definitiva, es necesario realizar una reflexión, una previsión educativa y un esfuerzo más intenso por parte de todos y todas para lograr una verdadera e instaurada educación para la igualdad; y estamos obligadas y obligados a hacerlo con una perspectiva valiente, activa y curiosa. No nos podemos limitar a enseñar; si queremos educar es necesario que nuestras alumnas y alumnos aprendan a ser, aprendan a convivir, aprendan a hacer y aprendan a pensar... pero estos pilares, evidentemente, desde una perspectiva mucho más centrada en el respeto por la igualdad desde la diferencia de géneros.

Anexo 1

FUENTES DE INFORMACIÓN
CONSULTADAS

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

Legislación:

- > Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- > Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE).
- > Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local, de 7/1985, de 2 de abril.
- > Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2003-2006.
- > Plan de Acción del Gobierno Andaluz contra la violencia hacia las Mujeres 2001-2004.
- > III Plan de Acción Positiva para las Mujeres de Aragón 2001-2004.
- > IV Plan de Acción Positiva para las Mujeres Asturianas 2001-2005.
- > III Plan de Actuación para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2002-2005.
- > III Plan Canario de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2003-2006.
- > III Plan para la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres de Cantabria 2003-2006.
- > III Plan de Igualdad de Oportunidades 1999-2003 de la Junta de Castilla La Mancha.
- > II Plan Integral de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en Castilla y León.
- > IV Pla d'Actuació del Govern de la Generalitat de Catalunya per a la Igualtat d'Oportunitats per a les Dones 2001-2003.
- > III Plan de Igualdad de las Mujeres de Extremadura 2000-2003.
- > IV Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres Gallegas 2002-2005.
- > IV Plan de Igualdad de Oportunidades 2002-2005.
- > III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2003-2005.
- > III Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Enfoque de Género en las Políticas Públicas.
- > II Plan Integral de la Mujer de La Rioja 2001-2004.
- > Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat Valenciana, por la Igualdad de Mujeres y Hombres.
- > Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2001-2004 de la Comunidad Valenciana.

Investigación:

- > ALARIO, Ana y ANGUIA, Rocío: *“¿La mitad de la Humanidad forma parte de la Diversidad?: El sexismo en las aulas. La coeducación como alternativa”*. Universidad de Valladolid; Valladolid, 1999.
- > ALBERDI, Inés: Coeducación y sexismo en la enseñanza media. Edit. Instituto de la Mujer; Madrid, 1987.
- > ALBERDI, Inés: Hacia una orientación coeducativo: Datos y Propuestas. Ed. Institut Valencià de la Dona; Valencia, 1990.
- > ALVARO, Mariano (Coord.): Propuesta de un Sistema de Indicadores Sociales de Igualdad entre Géneros. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales; Madrid, 1994.
- > ANGUIA, Rocío: *Las alumnas ante los ordenadores: Estrategias y formas de trabajo en el Aula*. Universidad de Valladolid; Valladolid, 1999.
- > ANGUIA, Rocío y ORDAZ, Excelita: *“Las alumnas en los ordenadores: Estrategias y trabajo en el aula”*. Universidad de Valladolid; Valladolid, 1999.
- > BONAL, Xavier: Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención. Biblioteca de Aula. Editorial Graó, Barcelona, 1997.
- > BONAL, Xavier: *“Curriculum Changes as a Form of Educational Policy Legitimation: the case of Spain”*. International Studies in Sociology of Education, vol. 5, Londres, 1995.
- > BONAL Xavier y TOMÉ, Amparo: *“Metodologías y Recursos de Intervención”* en Cuadernos de Pedagogía nº 245; Barcelona, 1996.
- > BONDER, Gloria y VERONELLI, Claudia: *“Representaciones de Género en la Educación Científica y Tecnológica: análisis de textos escolares post reforma educativa”* (Puede consultarse en <http://www.dinacyt.gub.uy/mujercyt.html>)
- > CORRECHER, Isabel: *“La educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos en la formación inicial del profesorado de educación secundaria: la experiencia FIPS”* en Revista de Investigación e Innovación Educativa nº 14. Ed. Tarbiya; Madrid, 1996.
- > EGEA, Mónica: *“Los roles de género, una construcción social. Reflexiones para la Educación Secundaria”* en Revista de Investigación e Innovación Educativa nº 14. Ed. Tarbiya, Madrid, 1996.
- > GARRETA, Nuria y CAREAGA, Pilar: Modelos masculino y femenino en los libros de texto. Ed. Instituto de la Mujer; Madrid, 1987.
- > GOMÀ, Ricard y SUBIRATS, Joan: Políticas Públicas en España. Contenidos, roles de actores y niveles de gobierno. Ariel. Madrid, 1999.
- > GUIDDENS, Anthony: Sociología. Alianza Universidad. Madrid, 2001.
- > JARAMILLO, Concepción: *“Reflexiones en torno a la sensibilización sobre la Igualdad de Oportunidades entre chicos y chicas”* en Revista de Investigación e Innovación Educativa nº 14. Ed. Tarbiya; Madrid, 1993.
- > MARCHESI, Alvaro y MARTÍN, Elena: Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica. Fundación Santa María; Madrid, 2002.

- > MORENO, Amparo: El Arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no-androcéntrica. Ed. La Sal; Barcelona, 1986.
- > RAMBLA, Xavier y TOMÉ, Amparo: Contra el sexismo. Ed. Síntesis; Barcelona, 2001.
- > REBOLLO, A. GONZÁLEZ, E y GARCÍA, R: "*Identidades profesionales en Educación desde una perspectiva de Género*". Universidad de Sevilla; Sevilla, 2001.
- > SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina: Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Ed. Ministerio de Cultura; Madrid, 1988
- > SUBIRATS, Marina: El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Ed. Instituto de la Mujer; Madrid, 1993.
- > YZERBYT, Vicent y SCHADRON, Georges: "*Estereotipos y juicio social*" en Bourhis, Richard y Leyens, Jacques-Philippe: Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos. Ed. McGraw W-Hill; Madrid, 1996.
- > VVAA (Grupo de coeducación MRP Escola d'Estiu del País Valencià): "*¿Elaboramos un proyecto de centro coeducativo*" en Aula nº 21; Valencia 1993.
- > VVAA (Espill, Grupo de Coeducación): "*Coeducar en un centro de enseñanza secundaria*" en Aula nº 21, Valencia 1993.
- > VVAA: "*La coeducación puede organizar la vida colectiva de un centro*" en Aula nº 21, Valencia, 1993.
- > VVAA: El conocimiento del medio. La transversalidad desde la Coeducación. Primer Ciclo de Primaria. Ed. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer y Ministerio de Educación y Cultura; Madrid, 1994.
- > VVAA: "*Estereotipos de Género en el alumnado de Educación Secundaria*" en Revista de Investigación e Innovación Educativa nº 14. Ed. Tarbiya; Madrid, 1996.
- > VVAA: "Coeducación Hoy" en Cuadernos de Pedagogía, nº 245; Barcelona, 1996.
- > VVAA: La Investigación en España sobre Mujer y Educación. Ed. Instituto de la Mujer, 1997.
- > VVAA: Catorce años de Investigación sobre las Desigualdades en Educación en España. CIDE Ministerio de Educación y Cultura; Madrid, 1997.
- > VVAA: Las desigualdades de la Educación en España, II. CIDE. Ed. Ministerio de Educación y Cultura; Madrid, 1999.
- > VVAA: "*Ciencia y Género: La Mujer en la Historia de la Ciencia. Mujeres en la Sombra; una propuesta de enseñanza y aprendizaje para la Física y Química de la ESO y Bachillerato. Análisis de una experiencia*". Universidad de Las Palmas de Gran Canarias, 1999.
- > VVAA: "*Ciencia y Género. La Mujer en la Historia de la Ciencia*". IES Alonso Quesada. Las Palmas de Gran Canarias, 1999.
- > VVAA: Valores y Género en el proyecto de género. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. 1999.

- > VVAA: Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar. Ed. Gobierno del Principado de Asturias; Oviedo, 2002
- > VVAA: Identidades de género y feminización del éxito académico. CIDE. Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Madrid, 2001.
- > VVAA: “*La Técnica Delphi en la evaluación de necesidades: una aplicación al tratamiento del género en los centros escolares*” en Revista de Pedagogía, vol. 54, nº 1, Madrid, 2002.
- > VVAA: “8 de Marzo de 2003: Día Internacional de las Mujeres. + Mujeres, + que 1 día” en Platero nº 134 y 135. Ed. Centro de Profesores y Recursos, Oviedo, 2003.

Institucionales

Publicaciones del Instituto de la Mujer

- > *La investigación en España sobre mujer y educación*. Serie Debate. Nº 2. 1987.
- > *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Serie Estudios. Nº 14. 1987.
- > *Yo no he jugado nunca con Electro-L. (Alumnas en Enseñanza Superior Técnica)*. Serie Estudios. Nº 31. 1992.
- > *El sexismo en los libros de texto: Análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Serie Estudios. Nº 37. 1993.
- > *El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria*. Serie Estudios. Nº 38. 1993.
- > *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Serie Estudios. Nº 64. 2000.
- > *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Serie Estudios. Nº 73. 2001.
- > *La otra mitad de la ciencia*. Sin catalogar. 1999.
- > *Elige bien: un libro sexista no tiene calidad*. Cuadernos de educación no sexista. Nº 4. 1996.
- > *Cómo orientar a chicas y chicos*. Cuadernos de educación no sexista. Nº 5. 1997.
- > *Educar en relación*. Cuadernos de educación no sexista. Nº 6. 1999.
- > *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud*. Cuadernos de educación no sexista. Nº 7. S/f.
- > *En femenino y en masculino*. Cuadernos de educación no sexista. Nº 8. 1999.
- > *Elige tu deporte*. Cuadernos de educación no sexista. Nº 9. 1999.
- > IMOP Encuestas SA: La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria. Ed. Instituto de la Mujer; Madrid, 2000.
- > *No te pierdas ser tú en la Red*. Cuadernos de educación no sexista. Nº 10. 2001.
- > *La actividad científica en la cocina*. Cuadernos de educación no sexista. Nº 12. 2002.

- > *La química de la cocina. Propuesta didáctica para Educación Secundaria.* Cuadernos de educación no sexista. Nº 13. 2002.
- > *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia.* Cuadernos de educación no sexista. Nº 14. 2002.
- > Catálogo de Publicaciones. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 2003.

Publicaciones del Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Universidad Autónoma de Barcelona

- > *La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 1. 1992.
- > *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 2. 1992.
- > *La enseñanza, ¿una profesión femenina?* Cuadernos para la Coeducación. Nº 4. 1993.
- > *Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para primaria.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 5. 1993.
- > *Doce escritoras y una guía bibliográfica.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 6. 1994.
- > *La coeducación en educación física.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 7. 1994.
- > *Una mirada no sexista a las clases de Ciencias Experimentales.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 8. 1995.
- > *Diez siglos de creatividad femenina. Otra Historia del Arte.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 9. 1995.
- > *Ciencia, tecnología y coeducación. Investigaciones y experiencias internacionales.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 10. 1996.
- > *Ni resignadas, ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 11. 1996.
- > *Construir la escuela coeducativo. La sensibilización del profesorado.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 12. 1997.
- > *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 13. 1998.
- > *El tratamiento de la agresividad en los centros educativos. Propuesta de acción tutorial.* Cuadernos para la Coeducación. Nº 15. 2000.

Revistas especializadas:

- > *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 284. Octubre, 1999.
- > *Aula.* Nº 88. Enero, 2000.
- > *Docència.* Nº 9. Marzo, 2000.

Otros:

- > EMAKUNDE: Guía para la Elaboración de un modelo coeducativo de centro; Bilbao, 1997.
- > EMAKUNDE: Instrumentos para la elaboración del proyecto curricular de centro; Bilbao, 1997.
- > EMAKUNDE: *“El fútbol es cosa de hombres”* en Ekaina; Bilbao, 2003.
- > FEMINARIO DE ALICANTE: Elementos para una Educación no Sexista. Guía Didáctica de la Coeducación; Alicante, 1987.
- > USTEC-STEs. Secretaria de la Dona: Diagnosi sobre l'estat actual de la coeducació als centres públics; Barcelona, 2003.
- > Ministerio de Educación y Ciencia: Estadísticas del MEC correspondientes al año 2003.
- > <http://www.nodo50.org/mujeresenred> (grupo de debate y reflexión en red que, entre otros temas, aborda la Coeducación)

Anexo 2

MATERIALES DE APOYO PARA EL TRABAJO DE CAMPO

1. GUIÓN DE LA ENTREVISTA PARA DOCENTES

FICHA TÉCNICA

> Centro educativo:			
> Persona entrevistada:			
> Años experiencia:		> Área docente:	
> Cursos a su cargo:		> Asignaturas:	
> Otras responsabilidades en el Centro:			
Formación recibida en materia de igualdad de género			
Curso	Duración	Año	Entidad organizadora

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

BLOQUE A. > ASPECTOS GENERALES

A.1. Igualdad en el Centro

1. ¿Consideras que desde las Administraciones Públicas se apuesta claramente por un impulso a la igualdad en la educación?
2. ¿Cómo crees que se encuentra tu Centro, en relación a la media española, en materia de igualdad de oportunidades?
3. ¿En qué aspectos consideras que tu Centro ha logrado más avances? ¿En cuáles crees que aún hay que intensificar los esfuerzos?

A.2. Actitud frente a la igualdad

1. ¿Incorporas el tema de la igualdad de género en tu labor docente? ¿De qué forma: transversal, clases monográficas, eventos puntuales...?
2. ¿Cuál consideras que es tu papel / tu capacidad frente a la igualdad de oportunidades entre niñas y niños?
3. [Si ha recibido cursos de formación en igualdad] ¿Por qué consideras importante una formación específica del profesorado en materia de igualdad?
4. [Si no ha recibido cursos de formación en igualdad] ¿Hay algún motivo por el que no hayas decidido reforzar tu formación en materia de igualdad?

5. ¿De qué forma te parece que valoran los docentes y las docentes, de forma general, el tema de la igualdad de oportunidades en la escuela?
6. ¿Percibes diferencias significativas en la actitud de profesoras -mujeres- y profesores -varones- hacia la sensibilización en materia de igualdad de oportunidades?

BLOQUE B. > LA PRÁCTICA EDUCATIVA

B.1. Gestión del aula

1. ¿Se diferencian las tareas específicas asignadas a niñas y niños?
2. ¿Hay diferencias en los lugares físicos que suelen ocupar niñas y niños en las aulas: primeras filas, últimas, con el grupo de amistad,...? ¿Por qué crees que esto es así?
3. ¿Crees que las unas y los otros desempeñan un protagonismo similar en el desarrollo de las clases?
4. ¿Crees que existen diferencias significativas en los niveles de atención y de participación de niñas y niños? ¿Cuál crees que es el motivo?
5. ¿Reciben de forma similar las niñas las niñas y los niños? ¿Son los mismos tipos de reprimendas para unas y otros?

B.2. Comunicación verbal

1. En tus clases, ¿crees que tratas a niñas y niños por igual? ¿Intentas estimular de forma específica la participación de las niñas? ¿Cuál es el motivo?
2. ¿Mencionas de forma expresa las palabras en femenino, en especial los sustantivos y los adjetivos? ¿Por qué motivo?
3. ¿Crees que la mención expresa del femenino es una práctica habitual entre el profesorado escolar? ¿Por qué lo crees así?
4. Cuando utilizas ejemplos prácticos en tus clases, ¿intentas que éstos hagan referencia también a realidades pertenecientes al mundo de la mujer? ¿Por qué motivo?
5. ¿Consideras que en tus clases contribuyes a transformar los estereotipos clásicos de “lo femenino” y “lo masculino”? ¿Te parece importante esta tarea?

B.3. Acercamiento de las alumnas al aprendizaje de las tecnologías y de los alumnos al cuidado de las personas

1. ¿Has podido constatar la existencia de habilidades y áreas de conocimiento que tiendan a asociarse más a las niñas o a los niños? ¿Cuál crees que es la explicación de este hecho?
2. ¿Crees que el alumnado tiende a realizar esta asociación? En caso de que así sea, ¿cuáles se asocian a unos y cuáles a otros?
3. ¿Hasta qué punto consideras que el contexto socio-cultural incide en la distribución estereotipada de habilidades y destrezas? ¿Y cuál es el papel desempeñado por la escuela en este contexto: afianza los estereotipos o contribuye a su transformación?
4. ¿Cuál crees que es la causa de que el conocimiento tecnológico no suele asociarse al universo femenino? ¿En tu Centro se puede constatar esta tendencia?
5. ¿Sucede algo parecido en la relación de los niños con el ámbito del cuidado de las personas?
6. ¿Has podido constatar en tu Centro ejemplos de trasgresión de estereotipos de género? ¿Quiénes son más proclives a la trasgresión, las niñas o los niños?

BLOQUE C. > LA INTERACCIÓN ENTRE EL ALUMNADO

C.1. Uso del patio

1. En los recreos, ¿predominan los juegos mixtos o las niñas y los niños juegan por separado? ¿Quién lidera los grupos si se trata de actividades mixtas?
2. ¿Qué tipo de características definen los juegos que desarrollan de forma independiente unas y otros?
3. ¿Se distribuyen el espacio total del patio de forma equitativa? ¿Ha habido problemas o quejas por parte del alumnado en caso de no ser así?
4. ¿Tanto niños como niñas crean y organizan sus juegos de forma independiente, o cuentan con la orientación de alguna persona adulta? ¿Esto es así tanto para niñas como para niños?
5. ¿Es similar el uso, por parte de niñas y niños, de los equipamientos disponibles en el Centro, o hay algún grupo tienda a crear sus propios instrumentos de juego (o no los apoye normalmente en un soporte físico)?
6. ¿Intervienen los alumnos en juegos típicamente femeninos o viceversa? Cuando lo hacen, tanto niñas como niños, ¿ocupan una posición de igualdad con el resto de participantes, intentan dominar el juego o pasan a desempeñar un rol de inferioridad?

C.2. Manifestaciones de agresividad-afectividad

1. ¿Cuáles son las manifestaciones de agresividad más habituales en el Centro por parte del alumnado? ¿En qué situaciones se producen?
 2. ¿Se observa algún tipo de distinción en los comportamientos agresivos en función de la variable de género? ¿Cómo opera esta distinción?
 3. ¿Cómo reaccionan los niños ante la agresividad de las niñas, y viceversa? ¿Hay diferencias significativas en las reacciones a la agresividad ajena?
 4. La actitud del profesorado ante las manifestaciones de agresividad es la misma tanto si procede de las niñas como si lo hace de los niños? ¿Por qué razón es esto así?
 5. ¿En qué contextos se muestran las alumnas más afectivas? ¿Y los alumnos? ¿Cuál es el motivo de la posible diferencia entre unas y otros?
 6. ¿Quiénes desempeñan un rol más conciliador ante las disputas y las discusiones, las niñas o los niños?
- > Si te parece, me gustaría conocer tu percepción general en relación al tema que hemos tratado: la situación actual de la igualdad entre niñas y niños en la educación obligatoria.
- > ¿Tienes alguna recomendación, alguna sugerencia o alguna propuesta de mejora para ampliar el nivel de igualdad existente en las escuelas?

Estímulos verbales para el tratamiento de las diversas temáticas

1. Políticas de igualdad de oportunidades a nivel estatal y regional

- › ¿Habéis notado una cierta incidencia de las políticas de Igualdad de Oportunidades en España en los últimos 10 años?
- › ¿Cómo concebís estos cambios, es decir, creéis que estas políticas han tenido realmente un impacto positivo y transformador, específicamente?

2. Sobre la Coeducación en general: Modelo de escuela coeducativa frente al modelo mixto:

- › Vuestro centro escolar responde a un modelo de escuela mixta, pero, ¿Qué pensáis qué es la Coeducación?
- › ¿Tenéis conocimiento sobre qué es la Coeducación o conocimiento de experiencias, proyectos, programas coeducativos que se hayan implementado en otros centros de enseñanza?
- › ¿Pensáis que merece la pena que desde la escuela se apueste por un proyecto de centro coeducativo o simplemente la igualdad de oportunidades ya la contempláis de manera transversal en el día a día del centro?

3. La gestión del aula y el protagonismo de las alumnas

- › ¿Percebís diferencias en vuestras clases entre la actitud de las niñas y la de los niños? ¿Quiénes muestran mayor nivel de interés, de participación y de protagonismo?
- › ¿Os parece positivo un estímulo añadido para fomentar la participación de las alumnas en las dinámicas de clase, o por el contrario preferís tratar a todo el alumnado por igual?

4. La interacción del profesorado con el alumnado: El rol del profesorado

- › ¿Pensáis que el profesorado debe o puede intervenir con respecto a:
 - Control del lenguaje: uso de lenguaje no sexista (nombrar a las mujeres y a lo femenino).
 - Materiales didácticos: La visibilización de las mujeres en el currículo.
 - Opciones profesionales: ¿Creéis que las niñas/chicas desarrollan estrategias de aprendizaje diferentes que condicionan incluso su futuro profesional? ¿Qué debería cambiar para facilitar el acceso de las niñas al conocimiento tecnológico y el de los niños al ámbito del cuidado de las personas?
 - Reparto/Ocupación de espacios/recursos/materiales: Liderazgo y participación.

5. ¿Qué problemas encontráis más urgentes y/o importantes en vuestro centro escolar? (Inmigración, agresividad, etc.).

- › En relación con la agresividad: ¿Creéis que la variable de género juega un papel importante en las manifestaciones de agresividad y de afectividad del alumnado? ¿En qué contextos se manifiesta por regla general la agresividad de los alumnos en la escuela? ¿Y la de las alumnas? ¿Y qué sucede en relación a la afectividad? ¿Qué explicación encontráis para tales diferencias?

3. GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO

> Centro educativo:		
> Localidad:		Curso:
> N° participantes:	> Dinamizador/ra	> Fecha:
> Características del Grupo:		
> Niñas/Chicas	> Niños/Chicos	> Mixto
> Otras variables relevantes del GD		> Duración
> Grado de Implicación General		> Emergencia de temas

Guión para conducir el GD

1. Presentación
2. Políticas de Género: Percepción de la discriminación por razón de género en la escuela
3. Participación en las aulas
4. Participación en el espacio de juegos
5. Percepción de la agresividad y modos de afrontarla
6. Influencia

1. Sobre las políticas de igualdad de oportunidades en general:

- > ¿Sabéis lo que son las políticas de igualdad de oportunidades y a qué van dirigidas?
- > ¿Os han contado vuestras madres y padres cómo eran los colegios y cómo se daban las clases en su época? ¿Creéis que hay diferencias con respecto a vosotros? ¿Por qué creéis que esto es así: porque hay leyes que ayudan, porque el colegio os ha enseñado que esto no debe ser así...?

2. Para el Análisis de la interiorización de estereotipos de género en el alumnado

- > ¿Os gustaría seguir estudiando e ir a la Universidad? ¿Qué os gustaría estudiar y por qué habéis elegido estas opciones profesionales -por influencia de los padres/madres, porque consideráis que os podéis ganar mejor la vida en un futuro, etc.?
- > ¿Cómo os imagináis de adultos/as? ¿Qué trabajos o carreras pensáis que están actualmente más valoradas? ¿Por qué?

3. La interacción en clase

- > ¿Nos podríais contar cómo es un día normal en clase, cómo soléis trabajar -en grupo, individualmente- etc.?
- > ¿Existe reparto de tareas -delegado/da, reparto de responsabilidades...? Si las elegís vosotros/as, ¿por qué las elegís así?
- > ¿Pensáis que existe el sexismo o discriminación en el centro/aula/recreo? ¿En qué situaciones? ¿Y vuestro profesorado hace algo al respecto?

›¿Qué pensáis que es sexismo?:

- utilizar siempre el masculino
- no valorar el trabajo de las mujeres
- liderar la participación en clase
- apropiarse del patio/espacios/materiales/recursos

›¿Pensáis que podría o debería hacerse algo al respecto? ¿Quién? ¿Y os gustaría que se hiciera algo?

4. Para el Análisis de la distribución del uso y espacio del patio:

- › Nos podríais contar cómo es un día normal en el patio, cómo soléis jugar -en grupo, individualmente- etc.?
- › ¿Qué tipo de actividades/juegos hacéis? ¿Qué tipo de juegos o actividades no realizaríais nunca? ¿Por qué?
- › Una vez ya estáis jugando, ¿Permitís que un alumno entre en el grupo de juego? ¿Y una alumna? ¿Y el profesorado?
- › ¿Pensáis que los juegos de los chicos y los de las chicas son diferentes (más tranquilos, más cooperativos)? ¿Creéis que esto es bueno o malo? ¿Por qué?

5. Agresividad y afectividad:

- › ¿Los chicos se siguen metiendo con las chicas? ¿Y las chicas, qué hacéis? Si no "respondes" o "devuelves la jugada", ¿por qué no lo haces?
- › ¿Dónde se suele mostrar esta actitud? (patio, aula, pasillos, WC, calle.....)
- › ¿Pensáis que el profesorado debe hacer algo al respecto? ¿Creéis que sería interesante y útil que se desarrollara algún tipo de medidas específicas? (tratar el tema de la agresividad en clase, organizar talleres o seminarios, etc.).

4. OBSERVACIÓN EN ESPACIOS PAUTADOS

LUGAR:	Nº profesoras presentes:	Nº profesores presentes:									
ASIGNAT./CURSO:	Nº de alumnas presentes:	Nº de alumnos presentes:									
DURACIÓN (min.):	¿Se trata de un espacio diáfano sin obstáculos?										
Nº OBSERVACIÓN: 1ª 2ª 3ª	1= zona delantera; 2= laterales; 3= zona trasera										
Observación espacial:	<table border="1" style="width: 100%; height: 100px;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 50%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> <tr> <td>♀ niñas</td> <td></td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>♂ niños</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td></td> </tr> </table>			1		♀ niñas		2	♂ niños	3	
	1										
♀ niñas		2									
♂ niños	3										

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA OBSERVACIÓN

A. COMPORTAMIENTO DEL PROFESORADO

- TIPO DE LENGUAJE EMPLEADO

- CONTENIDOS ABORDADOS (TEMAS Y EJEMPLOS)

- ESTRATEGIA METODOLÓGICA-PEDAGÓGICA

B. COMPORTAMIENTO DEL ALUMNADO

- TRATO ENTRE CHICAS Y CHICOS

- PARTICIPACIÓN GENERAL DE LA CLASE

- PARTICIPACIÓN POR SEXOS

C. INTERACCIÓN PROFESORADO-ALUMNADO

- ¿CÓMO SE DIRIGEN ALUMNOS Y ALUMNAS AL PROFESORADO?

- INTERPELACIONES DEL PROFESORADO AL ALUMNADO POR SEXOS

- ALABANZAS Y REPRIMENDAS

- ¿EXISTEN DIFERENCIAS EN EL TRATO?

5. OBSERVACIÓN EN ESPACIOS NO PAUTADOS

LUGAR:	Nº de profesoras presentes:	Nº profesores presentes:						
TIEMPO (min.):	Nº de alumnas presentes:	Nº de alumnos presentes:						
Nº OBSERVACIÓN: 1ª 2ª 3ª	¿Se trata de un espacio diáfano sin obstáculos?							
Superficie aproximada:	Porcentaje del espacio utilizado:							
Observación espacial:	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>							
♀ niñas								
♂ niños								

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA OBSERVACIÓN

A. DISPOSICIÓN DEL PATIO Y DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN EL MISMO

B. ACTIVIDADES MÁS HABITUALES POR SEXOS

- NIÑOS

- NIÑAS

- MIXTOS

C. TIPO DE RELACIÓN ENTRE SEXOS (Y LIDERAZGOS)

- NIÑOS-NIÑOS

- NIÑAS-NIÑAS

- NIÑOS-NIÑAS

D. AGRESIVIDAD-AFECTIVIDAD

- AGRESIVIDAD

- AFECTIVIDAD

E. VALORACIÓN GENERAL DEL PAPEL DE CHICOS Y CHICAS EN EL JUEGO



UNIÓN EUROPEA
Fondo Social Europeo



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

INSTITUTO
DE LA MUJER