

04

CARRERA DE RELEVOS EN EL LABERINTO COEDUCATIVO

Relay race in the coeducational maze

SACHA DE IGNACIO

Universidad de las Islas Baleares

Fecha de recepción: 2 de abril de 2018

Fecha de aceptación: 2 de julio de 2019

IGNACIO, Sacha de (2019). «Carrera de relevos en el laberinto coeducativo», *Filanderas. Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas* (4), 55-75.

RESUMEN

El artículo se enfoca desde la pregunta ¿por qué la educación se resiste a la igualdad? Eulàlia Lledó daba pistoletazo de salida a *Filanderas* con «Lengua, literatura y coeducación», donde desentraña los pormenores sobre el tiempo, esfuerzo y amor al arte que el profesorado, en su gran mayoría mujeres, dedica en pos de la inclusión de la igualdad en la vida educativa «habitualmente de un modo invisible o invisibilizado por las administraciones» (2016: 74).

Desde la progresiva implantación de políticas de género, creación de leyes nacionales y autonómicas reguladoras de la incorporación de la igualdad en el sistema educativo, normativas, pactos, (entre los que se encuentra la reciente aprobación del pacto de Estado sobre violencias machistas), etc., la inclusión de la igualdad educativa continúa obstaculizada por la idiosincrasia del propio sistema educativo y de las políticas que lo rigen. Este artículo se basa en el análisis de dicha situación, así como en la valoración de las consecuencias de la ausencia de igualdad generalizada en el sistema educativo.

Palabras clave

Educación, igualdad, políticas de género, inclusión, profesorado.

ABSTRACT

The article focuses on the question: why does education resist equality? Eulàlia Lledó kicked

off Filanderas with «Language, literature and coeducation», where she unraveled the details of time, effort and love that teachers, mostly women, dedicate to the inclusion of equality in educational life «usually in an invisible or invisible way by administrations» (2016: 74).

From the progressive implementation of gender policies, creation of national and regional laws regulating the incorporation of equality in the education system, regulations, pacts (including the recent approval of the State Pact on Sexist Violence), the inclusion of educational equality continues to be hampered by the idiosyncrasy of the educational system itself and the policies that govern it. This article is based on the analysis of this situation, as well as on the evaluation of the consequences of the absence of generalized equality in the education system.

Key words

Education, equality, inclusion, gender policies, teachers.

INTRODUCCIÓN

Numerosas jornadas y ponencias actuales, resultado de trabajos de investigación relacionados con la igualdad de género, sitúan en el punto de mira la enseñanza como camino hacia la erradicación de las violencias machistas y la incorporación de una igualdad real en los ámbitos de la sociedad actual. Se trata de una carrera de obstáculos, que comienza por los discursos documentados sobre propuestas de políticas de igualdad en el ámbito educativo, donde se legitiman objetivos que implican contradicciones permitiendo entrever relaciones de poder e ideologías implícitas (Pini, 2010: 108) que no solo no tienen nada que aportar a la consecución de una coeducación real y efectiva, sino que además dificultan el proceso.

El artículo desarrolla un análisis diacrónico de los procesos normativos que se han ido sucediendo en España con el objetivo de incorporar la igualdad de género en el sistema educativo nacional y autonómico, paralelamente a la revisión de los factores intrínsecos de la realidad de los centros educativos, con base en las investigaciones de diferentes autoras y autores. En el artículo se argumenta como la creación de normativas reguladoras de la incorporación de la igualdad de género en la vida escolar es real pero limitada por diversos factores. El argumento se expone en cuatro secciones: la primera trata el contexto de implementación de políticas de género en el ámbito educativo; la segunda, los ámbitos para la consecución de la igualdad real en la educación; la tercera recoge una muestra de los obstáculos que se oponen a la correcta implementación de la igualdad en los centros educativos y la última expone las conclusiones sobre la relación de la inexistencia de

un sistema educativo igualitario y la perpetuación de la violencia de género desde las aulas.

Para el análisis del contexto de partida es preciso revisar nuestro reciente pasado desde el tránsito de la educación segregadora y sexista de Moyano a la instauración de la escuela mixta republicana, la recuperación de la segregación franquista y, con la llegada de la democracia, la actual escuela mixta.

Las políticas del gobierno de Zapatero dieron luz verde a numerosas iniciativas en pos de la igualdad hasta la entrada de políticas conservadoras que supusieron el gran retroceso de lo conseguido hasta el momento. En un intento por sumergir al sistema educativo español en la corriente neoliberalista dictaminada por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (despejando el camino a la privatización de la enseñanza pública) y en pleno auge de las políticas de recortes, el ministro Wert, avalado por la LOMCE, retiró la asignatura de Educación para la ciudadanía del currículum a la vez que aumentaba la carga lectiva de la asignatura de Religión, incorporaba como alternativa la asignatura Valores culturales y sociales y protegía a los centros segregadores por sexo del retiro de conciertos, entre otras medidas; siendo advertido por el Consejo de Estado terminó proponiendo la inclusión de algunos de los contenidos de Educación para la ciudadanía en la asignatura Valores *éticos* (de naturaleza optativa) provocando que conocimientos básicos sobre la educación afectivo-sexual o la desigualdad de género quedaran relegados a un segundo plano a golpe de mazo, sin diálogo ni consenso con la comunidad educativa, pero con acuerdos con la Conferencia Episcopal (Pérez Mendoza, 2017).

El recientemente relevado gobierno de Rajoy, caracterizado por el respaldo de proyectos neoliberales, «apostando por unas políticas de igualdad más restrictivas de los derechos de las mujeres» (Lombardo y León, 2014: 32), y auspiciado por las políticas de austeridad procedentes de Europa, ha provocado la desarticulación de políticas específicas y la ausencia de medidas anticrisis para los países miembros de la UE, factor que puede desembocar en grandes regresiones en materia de igualdad (*Idem*), regresiones con gran incidencia en el ámbito social y, por lo tanto, en el ámbito educativo.

Dicha desarticulación de políticas específicas en materia de igualdad tiene su influencia sobre los diversos obstáculos estructurales que siguen dificultando o imposibilitando que mujeres y hombres ocupen los diferentes espacios sociales en condiciones de igualdad real (Venegas, 2010: 397) como mostraré a continuación en los diferentes ámbitos: normativo, económico, social y educativo.

CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El exceso de normas y regulaciones por parte de administraciones e instituciones provoca desajustes estructurales entre el entorno técnico (profesorado) y el entorno institucional que configuran las organizaciones escolares. ¿Esto qué quiere decir? Es una realidad que pone en evidencia cómo la burocracia característica del sistema educativo genera conflictos a nivel de participación del personal docente, sobre todo en relación a propuestas de introducción de innovaciones, y especialmente si van acompañadas de un sistema de incentivos desproporcionado (Fernández, 1995: 33-34): los claustros no muestran gran entusiasmo ante la idea de implementar programas que conlleven una carga extra de formación, coordinación, elaboración de nuevos materiales didácticos, revisión de los ya existentes, etc., recibiendo a cambio, en la mayoría de los casos,² como máximo una o dos horas de liberación para poder dedicar a las nuevas tareas, a pesar del convencimiento o la comprensión (encontramos también diferentes grados de compromiso) de la necesidad de la inclusión de la igualdad en sus centros.

58

Según el informe sobre la calidad de la gobernanza³ del sistema educativo español de 2017 (López, García y Expósito, 2017: 84), se califica la calidad de la misma con un 1,6 en una escala del 0 al 4; como conclusiones, proponen una serie de recomendaciones relacionadas con la responsabilidad, formación y preparación de responsables políticos, cooperación entre instituciones, así como la profesionalización de las administraciones educativas, con la finalidad de conseguir una gobernanza más competente.

Como muestra de esta evidencia basta recordar como la totalidad de la comunidad educativa, respaldada por una mayoría parlamentaria, mostró su firme oposición al mantenimiento de la LOMCE, ley que en la actualidad se encuentra en proceso de desactivación, pero mantiene vivas grandes secuelas materializadas en el derroche de recursos y energías de la mano de reformas y contrarreformas que siguen sin reflejar las necesidades curriculares de una sociedad actual repleta de desigualdades (*Idem*).

A continuación, se muestra una presentación de los diferentes ámbitos de influencia que condicionan la consecución de la igualdad real y efectiva en los espacios educativos.

Ámbito normativo

La Ley Orgánica de medidas de protección Integral contra la Violencia de Género, de 29 de diciembre de 2004, recoge en su apartado II: «La violencia de género se enfoca por la Ley de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación. La conquista de la igualdad y el respeto a la dignidad humana y la libertad de las personas tienen que ser un objetivo prioritario en todos los niveles de socialización».⁴

ÁMBITOS PARA LA CONSECUCIÓN DE LA IGUALDAD REAL EN LA EDUCACIÓN

2. El departamento de Educación del Gobierno Vasco ha activado la convocatoria de Proyectos de actuación en el ámbito de la coeducación y la prevención de la violencia de género 2018-2021 con la asignación de crédito horario correspondiente a la jornada de medio profesor o profesora (nueve horas semanales) que podrá ser disfrutada en cualquiera de los tres cursos del proyecto, para los proyectos de Educación Primaria y para los proyectos de Educación Secundaria, tres horas de crédito horario semanal durante cada uno de los tres cursos a los que hace referencia esta convocatoria. (Instrucciones por la que se convoca a los centros públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria de la CAPV, para solicitar la realización de proyectos de actuación que les permita abordar la coeducación y la prevención de la violencia de género para los cursos 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021. Disponible en: www.beritzeguneak.net/legeria/1/2018/bidelaguna_2018-2019_c.pdf).

3. «El concepto de gobernanza proviene del mundo anglosajón y se refiere a las tradiciones e instituciones que ejercen la autoridad en una esfera pública determinada». (Martínez Celorio, 2017: 7)

4. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Publicado en BOE 313 de 29 de diciembre de 2004.

El Capítulo I de la misma ley desarrolla las medidas a implementar en el ámbito educativo, estableciendo la incorporación de la educación para la igualdad de género, o modelo coeducativo, en todos los niveles del sistema educativo: infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional.

En cuanto a las leyes educativas encontramos el precedente en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, modificada por la LOE, al incorporar competencias de los órganos de gobierno de los centros docentes relacionadas con «la convivencia en los centros, la protección contra la violencia de género, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y el respeto a los derechos y las libertades fundamentales».

La Ley Orgánica 8/2013 de mejora de la calidad educativa,⁵ más conocida como LOMCE, recoge el artículo 1 apartado I) de la LO 1/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), incorporando «el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género» y, de modo transversal, en el título preliminar: «promoción de la igualdad de oportunidades, la prevención de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos».

Como podemos ver, la LOMCE, retomando las iniciativas de la LOE y la LOGSE, regula aspectos organizativos específicos de los centros escolares, pretendiendo la incorporación de la coeducación en las políticas educativas. Macarena Serrano (2017), analiza el progreso de la LOMCE respecto de la LOE en materia de igualdad:

59

Igualdad: de la LOMCE a la LOE

Principios:

Artículo 1. I. «El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres». Igual que la LOE, pero la LOMCE añade: «Así como la prevención de la violencia de género».

Fines:

Se abunda en la igualdad de los hombres y mujeres en uno de los fines del sistema educativo, pero este permanece intacto en la LOMCE respecto de la LOE:

Artículo 2. 1. b. «La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad».

En la Educación Primaria:

Artículo 17. d. «Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad».

5. De acuerdo con el documento «El tratamiento de la violencia de género en el sistema educativo de acuerdo con la ley orgánica 8/2013 de mejora de la calidad educativa y sus normas de desarrollo». Disponible en http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/laDelegacionInforma/pdfs/VG_Sistema_Educativo.pdf

Artículo 17. m. «Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas».

En la ESO:

Artículo 23. c. «Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres».

En el Bachillerato:

Artículo 33. c. «Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad».

En Formación Profesional:

60 Artículo 40. d. «Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género».

Artículo 40. e. «Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas».

En los programas de formación permanente del profesorado:

Este artículo se mantiene sin cambios en la LOMCE y en la LOE:

Artículo 102.2. «Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género».

El Consejo Escolar:

Artículo 126. 2 «Designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres». Lo anterior proviene ya de la LOE.

Artículo 127. g. «Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres». Hasta aquí igual que la LOE, pero la LOMCE añade: «La igualdad de trato y la no discriminación por las causas a las que se refiere el artículo 84. 3 de la presente Ley Orgánica» (que son condiciones de nacimiento, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social), «la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia de género».

Funciones de la inspección educativa:

El artículo 151. e se mantiene sin cambios en la LOMCE respecto de la LOE: «Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres».

Libros de texto y demás materiales curriculares:

Finalmente, en la Disposición adicional cuarta, punto 2, se lee: «La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales [...] deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa».

Cada comunidad autónoma integra en sus decretos curriculares el abordaje de la igualdad y la violencia de género establecido en la LOMCE encontrándonos con diferentes desarrollos de los mismos a nivel curricular. En el currículum de las Islas Baleares, comunidad en la que llevo desarrollando mi labor profesional como docente desde el año 2005, la incorporación de la igualdad en la enseñanza obligatoria está reflejada de la siguiente manera:

— **En primaria:** Decreto 28/2016, de 20 de mayo, por el que se modifica el Decreto 32/2014, de 18 de julio, por el que se establece el currículum de la educación primaria en las Islas Baleares:

- Artículo 2: Se modifican los apartados 8, 9 y 14 del artículo 4 del Decreto 32/2014 y se añade un nuevo apartado: 14. «Desarrollar las capacidades emocionales y afectivas en todos los ámbitos de la personalidad en las relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos relacionados con la diversidad sexual y de género».

— **En secundaria:** Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículum de la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares (BOIB 73, de 16 de mayo de 2015):

- Artículo 13: Elementos transversales. 2. Se debe fomentar el desarrollo de los valores que promuevan la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y de no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Se deben evitar los comportamientos y los contenidos sexistas y los estereotipos que supongan discriminación.
- Artículo 29: Programaciones docentes. 4. La prevención de la violencia de género, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio de cualquier crimen contra la humanidad, debe incluirse en alguna programación docente de la etapa.
- Artículo 31: Materiales curriculares. 2. Corresponde a los centros educativos, en el marco de su autonomía pedagógica, elegir, en su caso, los materiales curriculares, siempre que se adapten al rigor científico adecuado a la edad de los alumnos y al currículum establecido por el Gobierno de las Islas Baleares mediante este Decreto. Los materiales deben reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales y estatutarios, así como los principios y valores recogidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral ante la Violencia de Género, a los que debe ajustarse toda la actividad educativa. La Consejería de Educación, Cultura y Universidades velará por que en los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten la igualdad entre mujeres y hombres.

Dos protocolos, aprobados en el 2006, favorecen la igualdad de los colectivos con mayor riesgo:

a) el Protocolo de prevención, detección e intervención del acoso escolar de las Islas Baleares,⁶

b) el Protocolo de detección, comunicación y actuaciones para alumnos transexuales y transgénero en los centros educativos de las Islas Baleares,⁷ a pesar de la inexistencia de un protocolo específico para el tratamiento de la violencia de género ejercida en el ámbito educativo en el ámbito territorial de las Islas Baleares,⁸ a diferencia de otras comunidades, como Andalucía, donde está en vigor desde el 2011.⁹

Entre las leyes de incorporación más reciente encontramos la Ley 11/2016, de 28 de julio, de Igualdad de Mujeres y Hombres,¹⁰ que apuesta por la coeducación en el artículo 26 de sus disposiciones generales tanto a nivel de políticas públicas educativas, como de competencias de la administración educativa de las Islas Baleares, en relación a la consecución de modelos educativos igualitarios, prevención de conductas violentas (especialmente

6. Disponible en: http://www.caib.es/sites/convivexit/ca/normativa_i_protocols/archivopub.do?ctrl=MCRST8146Z1218139&id=218139

7. Disponible en: http://www.caib.es/sites/convivexit/ca/normativa_i_protocols/archivopub.do?ctrl=MCRST8146Z1224650&id=224650

8. Existe un protocolo en estado inoperativo, el Protocolo interinstitucional de detección, prevención y atención de la violencia machista y en casos de ataques sexuales de las Islas Baleares, que en el punto 7.3.5. hace referencia al Ámbito educativo. Disponible en: <http://www.poderjudicial.es/stfls/TRIBUNALES%20SUPERIORES%20DE%20JUSTICIA/TSJ%20Baleares/PROTOCOLOS%20Y%20CONVENIOS/FICHEROS/20091223%20Protocolo%20Violencia%20contra%20la%20mujer.pdf>

9. Consejería de Educación, Orden de 20 de junio de 2011 (BOJA 132, de 7 de julio).

10. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2016/BOE-A-2016-7994-consolidado.pdf>

la violencia machista) en todos los niveles educativos, puesta en marcha de proyectos coeducativos, presencia de personas responsables de coeducación en todos los centros, formación permanente del profesorado en la materia y revisión de materiales didácticos. Así mismo, la Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gais, trans, bisexuales, intersexuales y para erradicar la LGTBI fobia,¹¹ afecta a todo el sistema educativo indicando que «en el contenido de los materiales escolares, en las actividades deportivas escolares y en las de ocio infantil y juvenil, en los recursos formativos o en la formación de madres y padres, se tenga en cuenta la diversidad afectiva y sexual y se evite cualquier tipo de discriminación, y que se disponga de medidas de prevención y actuación contra el acoso de que puedan ser objeto las personas LGTBI en el ámbito escolar».

El *Pacto Reaccionem* recoge en un documento los compromisos del Gobierno de las Islas Baleares contra las violencias machistas. La línea estratégica 1, de promoción de la igualdad y prevención de las violencias machistas en la infancia y en la juventud, cuenta dentro de sus objetivos con la incorporación de la coeducación en el sistema educativo de las Islas Baleares, así como la prevención de las violencias machistas en todas las etapas educativas y la sensibilización sobre las mismas.

Ámbito económico

Las dificultades en cuanto a financiación provenientes de los recortes en materia de políticas de igualdad¹² son justificadas por el gobierno conservador mediante argumentos repetitivos como son la crisis económica y la mala administración del gobierno anterior.¹³ La falta de financiación se suma más frecuentemente de lo deseado a una falta de sensibilización de la administración sobre la necesidad de aplicar la perspectiva de género a cualquier política educativa, dada la naturaleza de «espacio feminizado» (Ballarín, 2004: 42) del sector educativo.

El recientemente aprobado Pacto de Estado contra las violencias machistas sigue en espera de ejecución, y a pesar de que el nuevo gobierno socialista prometiera una dotación económica de 200 millones de euros en la partida de 2018 (cifra bastante ajustada teniendo en cuenta la dimensión de las políticas diseñadas), el anteproyecto de Presupuestos Generales del Estado¹⁴ del pasado mes de marzo ha reducido sustancialmente esta cifra, manteniendo la línea de políticas de austeridad del gobierno anterior que obstaculizaron a nivel de la administración central, autonómica y local el cumplimiento de la Ley Integral 1/2004.¹⁵

También cabe destacar la relevancia de la continuidad de subvenciones públicas a centros educativos que promueven prácticas discriminatorias entre niños y niñas desde que el pasado mes de abril, el Tribunal Constitucional rechazara el recurso del PSOE contra la LOMCE, avalando dichas

11. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2016/BOE-A-2016-6310-consolidado.pdf>

12. Sindicatos como UGT han señalado que durante la legislatura 2012-2016, el recorte en materia de igualdad de género en los Presupuestos Generales del Estado ha sido del 20,9%, alcanzando el 47,6% respecto del presupuesto de 2009. Concretamente, la partida presupuestaria destinada a la lucha contra la violencia de género, entre los años 2009 (último año tomado como referencia antes de comenzar los recortes) y 2014 observó una reducción del 23%, pasando de 28,3 a 21,2 millones de euros. Fuente: Tribuna Feminista, 25 de noviembre de 2016.

13. *El País*, 24 de noviembre de 2012.

14. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2018-9027

15. *El Diario.es*, 16 de mayo de 2018.

subvenciones a las escuelas que segregan por sexo a su alumnado, así como segregan por sexo en los itinerarios académicos.¹⁶

Ámbito social

Bajo un contexto social de partida como es el que caracteriza a la estructura social patriarcal española, y en base a la definición de patriarcado como

sistema ideológico que ordena y clasifica el mundo de forma desigual entre hombres y mujeres bajo los principios de jerarquía, subordinación, otroriedad y opacidad, los cuales están presentes en todas las estructuras organizativas de la sociedad [...] que impide que otros modelos de género, cultura, clase y etnia lleguen a ser significativos en las escuelas (Blat, 1994: 130),

no podemos pasar por alto la evidencia de la influencia de dicha organización social en sus instituciones educativas.

64 Cabe recordar la relevancia de las investigaciones feministas, de las cuales un amplio repertorio de medidas, políticas y pactos para la promoción de la igualdad concretadas en políticas educativas de igualdad desde el ámbito gubernamental ha tomado como referencia dichas investigaciones, sus evidencias empíricas y formulaciones teóricas que las desarrollan (Venegas, 2010: 396).

Respecto a la violencia de género entre las jóvenes nos encontramos con altos porcentajes de violencia machista, tal como se evidencia en la Macroencuesta de violencia 2015,¹⁷ porcentajes que se muestran más adelante en el apartado de las conclusiones.

Ámbito educativo

Las políticas educativas siguen dirigiéndose a un «colectivo asexualizado» (Ballarín, 2004: 42), sin tener en cuenta la feminización generalizada de la profesión docente (mostrada en el cuadro inferior), a pesar del progresivo aumento de la incorporación masculina a la misma.

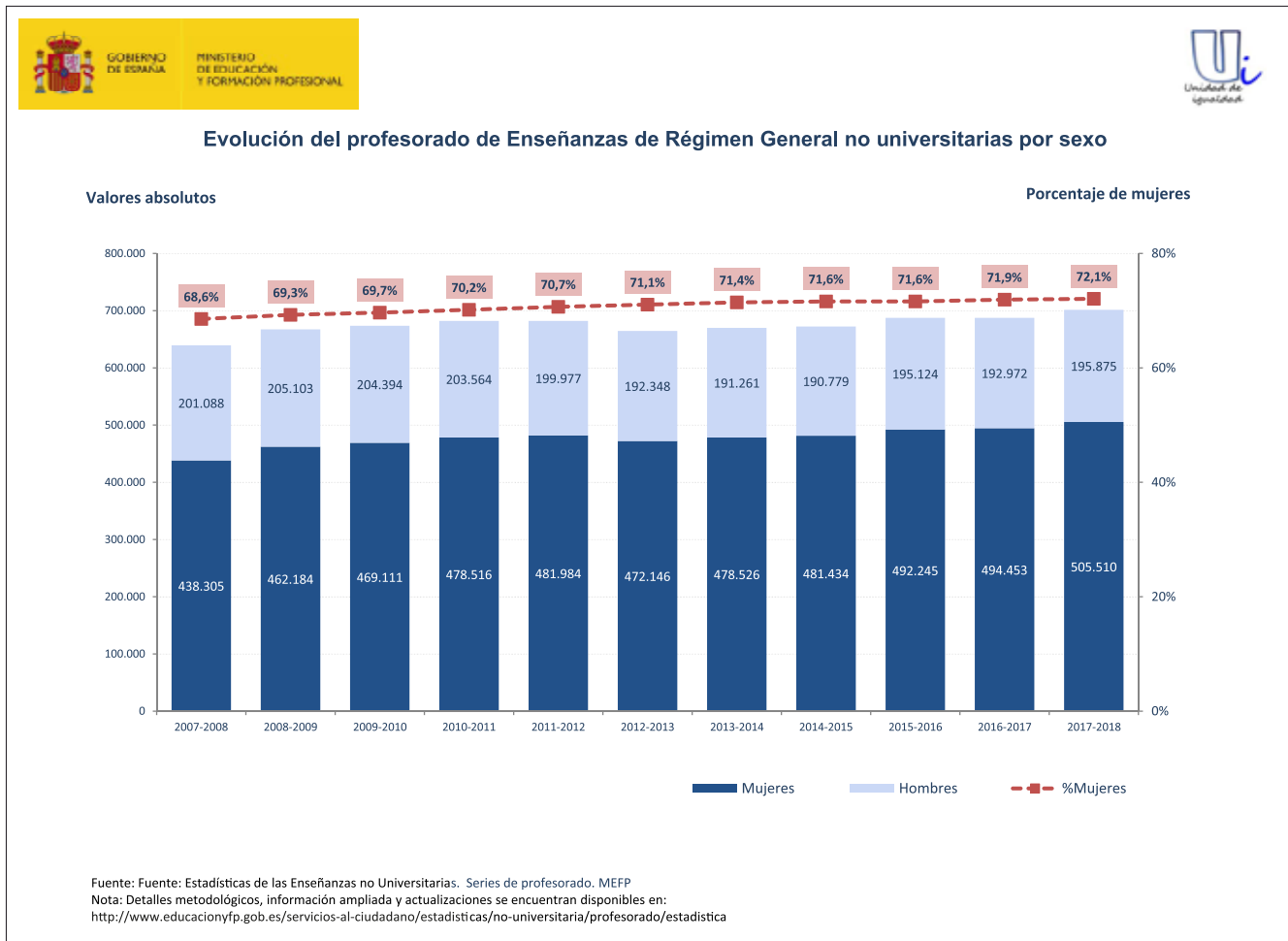
La investigación social feminista sitúa una de las dimensiones de la desigualdad de género en la escuela en el análisis de la presencia/ausencia de mujeres, mostrando las siguientes evidencias cuantitativas (Venegas, 2010: 394-395):

a) En el alumnado

- Incremento de la escolarización de las niñas
- Mayor analfabetismo, abandono y deserción entre niñas
- Diferenciación por especialidades en secundaria y universidad (aunque a igual nivel de matriculación)

16. *Huffpost*, 10 de abril de 2018.

17. Disponible en: http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_22_Macroencuesta2015.pdf



Evolución del profesorado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias por sexo¹⁸

b) En el profesorado

- Feminización de la docencia
- Condiciones laborales, de estatus, prestigio y responsabilidad inferiores para las mujeres

c) Cargos directivos

- Más hombres en puestos de responsabilidad
- Percepción de jerarquización sexista desde el alumnado

Poniendo el foco de atención en la experiencia de los niños y las niñas a su paso por las aulas escolares, encontramos otras dos dimensiones vinculadas a la pervivencia de las desigualdades de género. La primera de ellas analiza el código de género existente en los centros escolares, observando la influencia de una cultura escolar dominada por el arquetipo viril, así como las diferencias existentes entre la desigual preparación de los niños y las niñas en cuanto a la transmisión de identidades «a través de los mensajes, valores y conductas de masculinidad/feminidad» (*Ibidem*: 395).

La segunda dimensión indaga, por un lado, cómo los estereotipos sexistas son transmitidos en las aulas desde la interacción entre alumnado

18. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. *Series de profesorado*. MECD.

y profesorado durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, observando cómo los espacios (pasillos, patios, aulas) muestran una dominación masculina en contraposición a la invisibilidad femenina y se observan diferencias en cuanto a la cantidad, frecuencia, duración y naturaleza de las interacciones de los niños y de las niñas durante los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, la presencia de estereotipos sexistas en la actividad docente se encuentra representada por los libros de texto y materiales didácticos, cuya renovación se ve dificultada por intereses económicos provenientes de las editoriales.

El pedagogo Paulo Freire (1976) definía la educación verdadera como «praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo». La reflexión que añado a dicha definición es que la transformación que necesita nuestro mundo si parte únicamente del hombre difícilmente logrará su objetivo.

66

Una redefinición de la educación con la finalidad de no excluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nadie, de dotar a cada persona, independientemente de su género, de las herramientas para la transformación, sería el inicio del camino hacia la igualdad. Desde este punto de partida, «entendemos por coeducación el desarrollo integral de todo el alumnado, tanto de las chicas como de los chicos, prestando especial atención al conocimiento del otro sexo y al enriquecimiento mutuo de ambos» (Cabeza, 2010: 39).

Encontrándonos en la actualidad, por un lado, con la presencia de resistencias por parte de pedagogos y legisladores, entre otros, a la escuela mixta y a la coeducación, sin conciencia sobre «la necesidad de introducir indicadores de calidad interna vinculados a esta perspectiva» (Flecha, 2014: 57), tanto en el diseño de los programas formativos como en el desarrollo y ejecución de los mismos; y por otro lado, entre los obstáculos que también entorpecen el desarrollo de las propuestas coeducativas dentro de los centros educativos en base a la investigación social feminista (Venegas, 2010: 394-395) destaca la reproducción de pautas sexistas visible en:

a) la persistencia de un colectivo docente feminizado acompañado de una «distribución estereotipada de las profesoras por los diferentes niveles y ramas del sistema educativo» (Anguita y Torrego, 2009: 19).

b) la incidencia del patriarcado a través de los procesos de socialización e identificación de género según la diferente orientación académica y profesional que reciben las alumnas y los alumnos, entre otros aspectos: el lenguaje empleado en la enseñanza en los centros educativos caracterizado por la forma, el discurso, la definición y categorización de un lenguaje sexista; el androcentrismo presente en el currículum a través de una concepción patriarcal de

OBSTÁCULOS ESTRUCTURALES DE OPOSICIÓN A LA CORRECTA IMPLEMENTACIÓN DE LA IGUALDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

la sociedad y del conocimiento, sobre todo científico, así como mediante la invisibilidad de los saberes y haceres de las mujeres, provocando una falta de identificación por parte de las niñas y jóvenes, por la falta de referentes.

c) el código de género en los centros escolares.

d) la presencia de estereotipos sexistas en las aulas.

Diez años después del análisis y las conclusiones a las que llegó el Instituto de la Mujer¹⁹ sobre las diferencias educativas basadas en el género, los contenidos sexistas continúan presentes y la formación en igualdad sigue dependiendo de la voluntad de los centros. Gran parte de las comunidades autónomas disponen de programas, proyectos e iniciativas que se llevan a cabo respaldadas por equipos directivos con mayor o menor interés y profesorado con grandes dosis de tenacidad y amor al arte o total indiferencia; no hay que olvidar que los centros que no estén interesados pueden renunciar a la coeducación y a la igualdad en las aulas, ya que su aplicación solo es recomendable.

Una única comunidad autónoma cuenta con normativa de obligado cumplimiento para todos sus centros educativos financiados con fondos públicos, Andalucía, donde ya van por el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación (2016-2021). La financiación destaca como factor clave y, siendo unas cuantas más las comunidades que llevan décadas emprendiendo tareas y realizando esfuerzos a favor de la igualdad real entre hombres y mujeres desde todos los ámbitos, hay que tener en cuenta la disminución de presupuesto que se aplicó en todas las comunidades autónomas y a todos los niveles de gobierno en el periodo 2009-2013, con la excepción de Andalucía, donde el presupuesto destinado a las políticas de género aumentó un 15,5 % (Lombardo y León, 2014: 28).

Una cultura androcéntrica junto a sus códigos de género destaca como el gran obstáculo que impide el avance de la igualdad real y efectiva en la educación a pesar de que «en nuestro país, los aspectos más visibles sobre esta desigualdad están en recesión, pero no así otros elementos pertenecientes al currículum oculto» (Anguita y Torrego, 2009: 19).

Como recogen Anguita y Torrego en su investigación «Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades», el currículum oculto está compuesto por elementos sutiles y difíciles de detectar, estudiados por diversos autores y autoras; elementos como las discriminaciones en el trato a las alumnas frente a los alumnos (Simón, 2000 y 2008), los procesos de relación estereotipados en función del sexo dominados por la sobrevaloración y aceptación acrítica de la cultura masculina tradicional (Rodríguez y García, 2009; Sánchez e Iglesias, 2008), así como la idea cosificada desde la escuela

19. Red2Red Consultores S. L. (2008). *Guía de coeducación síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres: Observatorio para la igualdad de oportunidades (Observatorio 9)*. Madrid: Instituto de la Mujer.

CONCLUSIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA AUSENCIA DE IGUALDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA PERPETUACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LAS AULAS

de la complementariedad de los sexos y el fomento y la permisividad ante un estricto comportamiento sexual estereotipado (Ballarín, 2008: 170-171).

Otro elemento vinculado al currículum oculto es el hecho de que conocimientos como las aportaciones de las mujeres a la creación de las civilizaciones y sus saberes, la educación afectivo-sexual, la cultura del cuidado y de la corresponsabilidad, conocimientos que han pertenecido al mundo de lo privado y no logran tener categoría de conocimientos relevantes para toda la humanidad ni para la formación de nuestros niños y niñas (Ballarín, 2008: 182), continúan excluidos del currículum oficial de la enseñanza, así como el abordaje de las violencias machistas, al seguirse considerando un problema privado (Valls *et al.*, 2009).

Las numerosas iniciativas coeducativas llevadas a cabo por el profesorado (hombres y mujeres), están sufriendo la falta de apoyo, difusión y continuidad, al igual que sucede con políticas institucionales vinculadas a la formación permanente del profesorado, tanto por las administraciones educativas como por los institutos de la mujer estatal y autonómicos (Díaz de Greñu, 2010).

En cuanto a la relación entre la ausencia de una adecuada educación en igualdad con la perpetuación de la violencia contra las mujeres (originada desde la estructura social patriarcal) en la escuela, es interesante destacar la situación de percepción de violencia de género entre el alumnado.

La Macroencuesta de violencia 2015²⁰ ha evidenciado altos porcentajes de violencia machista entre las jóvenes. Una de cada cuatro mujeres (25 %) de entre dieciséis y diecisiete años aseguró haber padecido actitudes machistas en los últimos doce meses, frente al 9,6 % de la media general.

El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) realizó el estudio Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud,²¹ encargado en 2015 por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género y dirigido a la población residente en España de quince a veintinueve años, con el objetivo de recoger información relacionada con sus opiniones y actitudes sobre la violencia de género y las medidas que se adoptan para combatirla.

Estas son algunas de las conclusiones del estudio:²²

a) Percepción sobre la desigualdad de género de la adolescencia y la juventud

— Cuando se compara la población adolescente y joven (15-29) con el conjunto de la población, se observa que tanto los hombres como las mujeres de este grupo de edad perciben en menor medida que el resto de grupos de edad que existen desigualdades de género.

b) Tolerancia frente a la violencia

— Aunque las diferencias son pequeñas, los jóvenes de quince a veintinueve años son algo más tolerantes que el conjunto de la población con la violencia de control.

20. Disponible en: http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_22_Macroencuesta2015.pdf

21. Disponible en: http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20_Percepcion_Social_VG_.pdf

22. Tomado del material didáctico del curso La atención profesional a las víctimas de violencia de género, edición de junio de 2018, organizado por el Institut Balear de la Dona, en el marco del Proyecto Ariadna.

- No todas las formas de violencia de género suscitan el mismo rechazo ni todos los comportamientos que constituyen maltrato son identificados como tales:
- La violencia física y sexual es rechazada por el 97% de la juventud y la adolescencia.
- El 93% de jóvenes de 15 a 29 años consideran totalmente inaceptable la violencia verbal.
- El 67% considera inaceptable la violencia de control. Es decir, uno de cada tres jóvenes de quince a veintinueve años (33%) considera inevitable o aceptable en algunas circunstancias «controlar los horarios de la pareja», «impedir a la pareja que vea a su familia o amistades», «no permitir que la pareja trabaje o estudie» o «decirle las cosas que puede o no puede hacer».
- El 67% de los hombres y el 72% de las mujeres de quince a veintinueve años considera que las amenazas verbales son inaceptables y deben ser siempre castigadas por la ley. Las y los jóvenes de 20 a 24 años (73%) y de veinticinco a veintinueve (71%) suscriben esta afirmación en mayor medida que las y los que tienen entre quince y diecisiete años (63%).

c) Estereotipos frente a víctimas y agresores

- El 40% de las y los jóvenes de quince a veintinueve años tienden a exculpar al agresor al considerar que «los agresores suelen tener alguna enfermedad mental», y el 38% considera que hay más agresores entre los extranjeros que entre los españoles.
- El grupo que valoran como más vulnerable es el de las mujeres discapacitadas (62%), seguidas de las menores de edad (56%) y las mujeres extranjeras (52%).

d) Conocimiento de casos de violencia en el entorno cercano de jóvenes y adolescentes

- El 29% de las personas jóvenes y adolescentes afirma conocer alguna víctima de violencia de género en su contexto más próximo.

e) Reacción frente a un caso de violencia de género

- El 58% de adolescentes y jóvenes afirma que llamaría a la policía en el supuesto de presenciar o conocer algún caso de malos tratos hacia una mujer. Un 23% se enfrentaría al agresor y un 14% llamaría la atención de otras personas.
- Las mujeres jóvenes llamarían a la policía (65%) o intentarían captar la atención de otras personas (17%) con más frecuencia que los hombres de estas edades (52% llamarían a la policía, 11% intentarían captar la atención de otras personas). En cambio, los hombres se enfrentarían al agresor (32%) en mayor medida que las mujeres (12%).

f) Motivos por los que piensan que las víctimas no denuncian a su agresor

- El 80% de la adolescencia y la juventud opina que una de las principales causas para no denunciar es el miedo, el 40% piensa que no se denuncia por las y los hijos, un 25% cree que las víctimas no denuncian su situación por vergüenza y un 15% porque la víctima depende económicamente de su agresor.

Las estadísticas oficiales no ofrecen un tratamiento adecuado de la incidencia de la violencia de género entre las y los menores, aunque algunas cifras pueden servir de referencia:²³

— En el 2016 se incoaron un 2,4% más de casos de violencia de género, 28 281 en 2016 frente a las 27 624 de 2015. Entre las mujeres menores de dieciocho años, en el año 2015 se produjo un aumento del 10,6%, constituyendo el segundo de los grupos de edad que experimentó el aumento más significativo (pasando de 576 en 2014 a 637 en 2015). El año 2016 ha presentado un descenso en mujeres menores de dieciocho años, pasando de 638 a 569 según el Balance anual del Registro de Violencia Doméstica y de Género del Instituto Nacional de Estadística.

70 — En Baleares, durante el año 2016 se dieron un total de 853 casos de violencia de género con medidas cautelares u orden de protección. 16 de ellos fueron de mujeres menores de dieciocho años (1,8%) y 116 de mujeres de dieciocho a veinticuatro años (13,6%) según la Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género, asuntos incoados, año 2016 del INE.

— A nivel nacional, fueron un total de 28 201 hombres denunciados por violencia de género, correspondiendo un 5,9% a los menores de dieciocho años, franja en la que se dio un mayor incremento en relación a años anteriores, acompañada de hombres de más de setenta y cinco (12,9%). 107 menores agresores fueron denunciados a lo largo de 2016, frente a los 101 del año 2015 y los 90 del año 2014, datos que corroboran el incremento de denunciados por violencia de género.

— El informe anual de 2015 de la Fundación ANAR (organización sin ánimo de lucro para la promoción y defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes que cuenta con un número de teléfono de atención a menores, el 900 20 20 10) muestra cómo el número de llamadas en España se ha multiplicado por diez desde 2009; de enero a diciembre de 2016 recibieron un total de 2729 llamadas telefónicas motivadas por la violencia de género, evidenciando un aumento en relación a los seis años anteriores. Según datos publicados en el informe de la Fundación ANAR, el 12,8% de los casos eran niñas de entre trece y catorce años que sufren violencia física, psicológica y sexual, sin ser conscientes de ser víctimas de violencia de género.

— El Ministerio de Sanidad contabilizó de enero a septiembre de 2015 nueve menores víctimas mortales por violencia de género, el año en que la

23. Tomado del material didáctico del curso La atención profesional a las víctimas de violencia de género, edición de junio de 2018, organizado por el Institut Balear de la Dona.

nueva Ley de la Infancia y la adolescencia que reconoce de forma explícita por primera vez como víctimas a los menores expuestos a violencia de género, entró en vigor. En 2016 contabilizó a nivel nacional una víctima mortal menor, en 2017, ocho menores y hasta el 23 de abril de 2018, una víctima mortal menor. Cuarenta y cuatro menores han sido asesinados en los últimos diez años por sus progenitores paternos, veintiséis de los cuales en el transcurso del cumplimiento del régimen de visitas. Cabe destacar que en el año 2015 cincuenta menores quedaron huérfanos por la violencia de género.²⁴

El estudio de Save the Children de febrero de 2011 En la violencia de género no hay una sola víctima estimaba que 800 000 menores sufrían las consecuencias en España. Según otro estudio de junio de 2015 de la organización, Violencia contra la Infancia: Hacia una Estrategia Integral, desde que se contabilizaron oficialmente los niños y niñas víctimas en el marco de la violencia de género en 2013, hasta mayo de 2015, doce niñas y niños habían sido asesinados y cien habían quedado huérfanos.

Como conclusión cabe destacar la evidencia de retrocesos relacionados con el resurgimiento de conductas de dependencia en relaciones asimétricas de desigualdad no percibidas como tales (Flecha, 2014: 58) en las jóvenes españolas, basada en numerosos estudios sobre violencia en las estrechas relaciones entre los procesos de igualdad y la prevención del sexismo y la violencia machista (Díaz Aguado, 2011; Ferrer y Bosch, 2004, 2008 y 2013), tal como explica Simón (2009):

Con el objetivo de diseñar proyectos de intervención encaminados a prevenir la violencia de género temprana, la que se produce en la adolescencia y primera juventud, se impulsaron estudios de seguimiento de las concepciones del profesorado y del alumnado respecto a los estereotipos de género. Los resultados apuntaban la urgencia de revisar los estereotipos de género y la continuidad de las identidades sexuales que reproducían los modelos de masculinidad y la feminidad que podían influir de forma directa en las conductas de violencia hacia las mujeres (Grañeras *et al.*, 2007). Porque si bien las jóvenes a las que empezaba a afectar de manera clara eran herederas afortunadas de una evolución protagonizada por sus madres y abuelas en un periodo de tiempo relativamente corto, los cambios, quizás más exteriores que profundos, habían impregnado escasamente dimensiones mentales, afectivas y emocionales imprescindibles para una autoestima protectora.

La Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer²⁵ de la Asamblea General de Naciones Unidas de 1993 especificaba como una de las formas de violencia aquella perpetrada o tolerada por el Estado. Actualmente está empíricamente evidenciado cómo el Estado

24. Disponible en: <http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/>

25. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>

puede ser también un agente que comete formas de violencia de género institucionalizada, no solo porque a través de sus agentes se realicen actos de violencias físicas, psicológicas o sexuales, sino también por la responsabilidad que tiene el Estado y sus agentes en la prevención, sanción y erradicación de dichas violencias contra las mujeres (Bodelón, 2014: 132-133).

Vuelvo a las primeras líneas donde indicaba cómo la educación se sitúa en el punto de mira respecto a la eliminación de la violencia de género y la incorporación de una igualdad real en todos los ámbitos de la sociedad actual, al evidenciar que «la coeducación sigue siendo totalmente necesaria, todavía es una asignatura pendiente de la educación española y es probablemente más urgente que nunca implantarla» (Subirats, 2017: 26). Concluyo el artículo con la enumeración de diez indicadores de buenas prácticas para la consecución de la equidad de género en la educación (Rebollo *et al.*, 2012: 149):

1. La inclusión de la perspectiva de género en las políticas de igualdad del ámbito educativo debe hacerse real y efectiva.

72 2. El reconocimiento y respeto hacia los méritos de la labor coeducativa debe venir acompañado de la asignación de crédito horario proporcionado al tiempo real de dedicación a dicha labor.

3. Al margen de la existencia de recursos coeducativos en los centros, prácticas, estrategias, propósitos e incorporación de la figura de agentes de igualdad, es necesaria la integración de la coeducación en los proyectos educativos de centro y el respaldo real de los equipos directivos.

4. La perdurabilidad de las prácticas coeducativas en los centros escolares está condicionada no solo por la implicación de equipos directivos, sino también de los equipos docentes, del personal administrativo, no docente, las familias, la policía, la o el tutor, etc.

5. La promoción e integración de los proyectos o programas en las comunidades educativas se consigue mediante la necesaria coordinación de actuaciones a nivel local, con el apoyo de administraciones e instituciones (ayuntamientos, centros de formación del profesorado, casa de juventud, casa de la cultura, etc.).

6. Lograr objetivos a largo plazo supone la implicación progresiva de todas y todos sus agentes, la integración de nuevo personal en la comunidad educativa y la necesidad de realización de procesos conjuntos de reflexión.

7. Son proyectos que implican cambios en las formas que el profesorado y el personal de la administración pública tiene de organizarse y trabajar, generando la aparición de nuevas dinámicas de interacción en la comunidad educativa y nuevos significados de las acciones educativas y comunitarias.

8. Se hace evidente la importancia de la estabilidad de las plantillas docentes.

9. La sostenibilidad de los proyectos se basa en la coordinación entre niveles y ciclos educativos y la creación de redes de intercambio de experiencias e iniciativas entre los centros educativos de los municipios.

10. La meta que se debe alcanzar pasa por el trabajo coordinado de toda la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGUITA MARTÍNEZ, Rocío y TORREGO EGIDO, Luis (2009). «Género, educación y formación del profesorado: Retos y posibilidades». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (64: 1), 17-26.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2004). «Género y políticas educativas». *XXI Revista de Educación* (6), 35-42.
- BLAT GIMENO, Amparo (1994). «Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos». *Revista Iberoamericana de Educación* (6), 123-146.
- BODELÓN, Encarna (2014). «Violencia institucional y violencia de género». *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* (48), 131-155.
- BOSCH, Esperanza, FERRER, Victoria A. y ALZAMORA, Aina (2006). *El laberinto patriarcal: Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- CABEZA LEIVA, Ana (2010). «Importancia de la coeducación en los centros educativos». *Pedagogía Magna* (8), 39-45.
- DÍAZ-AGUADO, María José (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- DÍAZ DE GREÑU, Sofía (2010). *La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia* [tesis doctoral inédita]. Universidad de Valladolid.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso (1995). «Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz». *Revista Interuniversitaria de Formación para el Profesorado* (22), 21-38.
- FERRER, Victoria y BOSCH, Esperanza. (2004). «Violencia contra las mujeres». En BARBERÁ, E.; MARTÍNEZ, I. y BONILLA, A. (coords.), *Psicología y género*. Madrid: Pearson, 241-270.
- (2008). «Los/as profesionales de la educación ante la violencia contra las mujeres en la pareja: formación y percepción del problema en alumnado universitario». *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11-3.

- (2013). «Del amor romántico a la violencia de género: para una coeducación emocional en la agenda educativa». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* (17: 1), 105-122.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (2014). «Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias». *ÁREAS Revista Internacional de Ciencias Sociales* (33), 49-60.
- FREIRE, Paulo (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GRAÑERAS PASTRANA, Montserrat *et al.* (2007). «La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: Investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas». *Revista de educación* (342), 289-212.
- LEÓN, Margarita y LOMBARDO, Emanuela (2014). «Políticas de igualdad de género y sociales en España: origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica». *Investigaciones Feministas* (5), 13-35. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2014.v5.47986
- LÓPEZ RUPÉREZ, FRANCISCO, GARCÍA GARCÍA, Isabel y EXPÓSITO CASAS, Eva (2017). *La calidad de la gobernanza del sistema educativo español: Un estudio empírico*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- LLEDÓ CUNILL, Eulàlia (2016). «Lengua, literatura y coeducación». *Filanderas. Revista Interdisciplinaria de Estudios Feministas* (1), 61-76. Disponible en: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/filanderas/article/view/1505>
- MARTÍNEZ CELORIO, Xavier (2017). *Innovación y equidad educativa*. Barcelona: Editorial Octaedro, 7.
- PÉREZ MENDOZA, Sofía (2017). «La educación en igualdad, la gran ausente en los colegios españoles». *El diario.es*, 8 de marzo. Disponible en: <https://lab.eldiario.es/diadelamujer/educacion/>
- PINI, Mónica (2010). «Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España». *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (3: 1), 105-127. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8630>
- REBOLLO CATALÁN, M.^a Ángeles *et al.* (2012). «La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas». *Revista de Educación* (358), 129-152.
- SERRANO, Macarena (2017). «La igualdad de hombres y mujeres vigente en educación». *Revista digital UNIR*, Universidad Internacional de La Rioja. Disponible en: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/la-igualdad-de-hombres-y-mujeres-vigente-en-educacion/549201771570/>
- SIMÓN RODRÍGUEZ, M.^a Elena (2000). «Tiempos y espacios para la coeducación». En SANTOS, Miguel A. (coord.), *El harén pedagógico* (33-51). Barcelona: Graó.

— (2009). *Hijas de la igualdad. Herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.

SUBIRATS, Marina (2017). *Coeducació, aposta per la llibertat*. Barcelona: Editorial Octaedro.

VENEGAS, Mar (2010). «La igualdad de género en la escuela». *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (3: 3), 388-402. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8720/8263>

