



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**LA NECESIDAD DE LA COEDUCACIÓN EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA
HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO:
UN ACERCAMIENTO A LOS LIBROS DE TEXTO DE 4ª DE ESO Y 1ª
DE BACHILLERATO**

Alumno/a: Mayas Ruiz, Juan José

Tutor/a: Antonia García Luque

Dpto: Didáctica de las Ciencias Sociales

Resumen y palabras clave

La necesidad de la coeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Mundo Contemporáneo: Un acercamiento a los libros de texto de 4ª de ESO y 1ª de Bachillerato.

Juan José Mayas Ruiz

Resumen: Este trabajo pretende hacer un acercamiento a la situación de desigualdad que se produce en las escuelas e institutos abordando dicha problemática desde una perspectiva de género. Para llevar a cabo este análisis, bajo una visión crítica, se apostará por el modelo de enseñanza coeducativa, centrándonos en uno de los aspectos principales, los libros de texto, sobre los que se valorará la visibilización femenina de dichos materiales.

Palabras clave: Coeducación, Enseñanza, Libros de texto, Perspectiva de Género, Historia

The aim of this project is to approach the situation of inequality what happens in schools and institutes by addressing this problem from a gender perspective. In order to carry out this analysis, using a critical vision, we will rely on the coeducative teaching model, focusing on one of the main aspects, textbooks, on which the female visibility of such materials will be valued.

Keywords: Coeducation, Teaching, Textbooks, Gender Perspective, History

La necesidad de la coeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Mundo Contemporáneo:

Un acercamiento a los libros de texto de 4ª de ESO y 1ª de Bachillerato

ÍNDICE

Resumen y palabras clave

1. Introducción.....	pág. 4
1.1 Objetivos.....	pág. 6
2. Fundamentos teóricos del trabajo.....	pág. 9
2.1 Justificación.....	Pág. 9
2.2 Legislación.....	Pág.13
2.2.1 Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.....	Pág.18
2.3 Antecedentes.....	Pág. 20
3. La escuela coeducativa.....	Pág. 23
4. Análisis de los libros de texto de Historia contemporánea de 4ª de Educación Secundaria Obligatoria y 1ª de Bachiller desde una perspectiva de género.....	Pág. 29
5. Metodología.....	Pág. 32
6. Desarrollo.....	Pág. 35
6.1 Resultados.....	Pág. 35
6.2 Observaciones.....	Pág. 38
7. Propuestas de mejora.....	Pág. 41
8. Conclusiones.....	Pág. 45
9. Legislación.....	Pág. 46
10. Bibliografía.....	Pág. 47
11. Anexos.....	Pág. 52

1. Introducción

La educación es uno de los principales agentes de socialización junto a las familias y al grupo de iguales, debido a la gran cantidad de horas que una persona pasa desde su infancia y juventud en un aula. A lo largo de la historia de la humanidad se han ido desarrollado una serie de transformaciones socioculturales y económicas que han afectado a la educación y a la forma de educar. Las innovaciones educativas y pedagógicas han evolucionado a lo largo del tiempo y han ido variando entre distintas teorías, iniciativas y prácticas, ejerciendo un gran poder e influencia sobre las personas.

La educación formal nunca es neutral (Rizo, 2004) ya que se encarga de transmitir valores e ideales, de construir el tipo de personas que se consideran correctas para la sociedad. Por lo que el conjunto de profesorado debe concienciarse que la manera de educar acabará marcando el tipo de personas que mantendrán (o transformarán) las sociedades futuras.

La educación ha sido un campo de batalla de los distintos gobiernos, ya que a través de ella forman a las generaciones futuras y crean un pensamiento colectivo capaz de transformar o mantener un tipo concreto de ciudadanía acorde al sistema establecido. Históricamente se han ido desarrollando leyes educativas que modificaban currículos y contenidos, a través de mayor o menor carga a cierto tipo de materias; permitir un trato diferenciado a personas con necesidades diferentes; o incluso discriminar el acceso a ciertos sectores de la población por motivos de sexo (a través de la escuela segregada), clase social o religión.

Los tiempos actuales requieren de la necesidad de dar formación a las generaciones futuras para crear una ciudadanía con perspectiva crítica, valores de igualdad y apoyo; libertad; aceptación y respeto a lo diferente. Aunque es un objetivo muy ambicioso y amplio, que choca tanto con ciertas ideas y movimientos contemporáneos opuestos podemos considerarlo un gran reto para los centros educativos y la educación en general. Solo así se conseguirá una transformación social

basada en los valores anteriormente comentados y la educación es la clave para lograrlo, modificando con el paso generacional una sociedad cada vez más igualitaria, solidaria y con menos atisbos de discriminación de cualquier tipo.

Antes de proseguir con el trabajo, se deben de tratar una serie de términos para ayudar a comprender aquellos temas relacionados con género, los cuales implican hacer una distinción del sexo, y así mostrar la diferencia entre las diferencias naturales y sociales:

Entendemos por **sexo** (OMS, 2018) la diferencia anatómica y fisiológica entre ser macho o hembra a través de tres aspectos:

- Genético: el cual relaciona los cromosomas XX a las mujeres y los cromosomas XY a los hombres.
- Hormonal: Por la presencia de la testosterona en los hombres o de estrógenos en las mujeres.
- Gónadas: Por la apariencia de testículos y pene en los hombres y vulva y ovarios en las mujeres.

Por el contrario, el **género** (López Méndez, 2007) se refiere a la construcción social que se ha perpetuado a lo largo del tiempo sobre lo que significaría “ser mujer o ser hombre”, en lo referido a un amplio abanico de comportamientos, valores, sentimientos, emociones... que se reconocen a uno de los dos géneros, al igual que son descalificados en sus opuestos. Todos ellos en su conjunto acaban desarrollando la construcción sobre cómo ha de ser o formarse un hombre, o una mujer; al igual que las manera de fomentar las relaciones entre los distintos grupos, en su vida social o institucional; y desde un plano cultural los valores o tradiciones que deben de reproducir. El género, por tanto, construye lo que sería masculino y femenino, a través de una base simbólica y material de lo que sería el cuerpo humano, y acaba implantado en todas las estructuras sociales (familia, economía, educación).

Este “ser hombre o ser mujer” no acaba siendo más que una construcción social que ha ido perdurando a lo largo de la historia y se ha anclado como una verdad innata que se encuentra en todo el tejido social, la cual tenemos tan asimilada que en

ocasiones es difícil de extraerla o de percatarnos de su presencia, pero que está ahí e influye en la manera en la que nos comportamos, nos relacionamos con otras personas (que hablamos, como lo hablamos, la forma que tenemos de pensar o sentir).

Cuando se realiza un análisis entre las relaciones de distintos géneros se aprecia que son desequilibradas, que existe una desigualdad y una relación de poder y sometimiento.

Esta desigualdad entre géneros es fruto de un sistema estructural que ha discriminado y excluido a las mujeres, el patriarcado. Este patriarcado se transmite y reproduce desde las distintas esferas, tanto públicas como privadas, a través de diversos agentes sociales, culturales... pero también educativos, mediante distintas estrategias, intencionadas o no, por la que se presenta la historia con unos protagonistas y hechos concretos. Todo esto es reproducido, muchas veces de manera inconsciente, pero desde la infancia, con los primeros contactos con el sistema educativo, se van desarrollando elementos como la confianza, la autoestima o proyecciones de futuro, de ahí la importancia de analizar la escuela desde una perspectiva de género.

Por todo esto, se apuesta por la necesidad de deconstruir estas construcciones de género desde el sistema educativo y desde el aula, a través de la coeducación y una equidad de género, evitando las limitaciones que el género impone.

1.1 Objetivos

En este trabajo se pretende hacer un acercamiento a la educación formal, concretamente al recurso didáctico más utilizado en las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato para la enseñanza de la Historia Contemporánea, esto es, el libro de texto. Partimos de la premisa de que los libros de texto no son solo herramientas de conocimiento, sino que también son portadores de creencias e ideologías que afectan

a la manera de educar, influyendo en su desarrollo futuro y el tipo de persona que será.

Por lo que a lo largo de las siguientes páginas se hará un recorrido sobre la importancia de la educación, la educación que pretendemos conseguir y cómo conseguirla (coeducación) y, finalmente, ofrecer una propuesta de mejoras para conseguir una educación, a través de todos sus agentes (profesorado, materiales, familias, legislación...), verdaderamente igualitaria¹ o coeducativa.

Conseguir estos objetivos tienen una percepción que supera al de la igualdad de oportunidades, sino que ofrece un beneficio general para toda la ciudadanía, hombres y mujeres, a través de un principio universal como es el de la educación de calidad.

Concretamente se trabajará desde las asignaturas de Historia del mundo contemporáneo de 4ª de ESO y 1ª de Bachillerato ya que, como se comentará más adelante, ofrecen una posibilidad de análisis crítico del mundo actual que permiten abordar aspectos como la desigualdad, la discriminación o entender el comportamiento de la sociedad actual como muy pocas materias pueden hacerlo.

El objetivo de la escuela coeducativa en el marco de la asignatura de Historia (aunque aplicable a otros) es el del reconocimiento y visibilización de las mujeres en los distintos procesos históricos, la crítica a las relaciones de poder y reconocimiento de las opresiones del hombre sobre la mujer a lo largo del tiempo; la incorporación de un lenguaje inclusivo, que permite que se sientan identificadas tanto las alumnas como los alumnos eliminando los sesgos de género en las definiciones; y un reconocimiento de actividades infravaloradas (que han sido desarrolladas principalmente por mujeres) por otras de carácter militar o político (desempeñadas por hombres) (García Luque, 2015; Lapati Escalante y González del Pliego, 2015; Díez Bedmar, 2019).

El objetivo común será buscar otro tipo de escuela y dar una educación lo más completa y eficaz posible. Ya que no se debe de entender la educación como algo

¹ A lo largo del trabajo cuando nos refiramos a escuelas o educación igualitarias, nos estaremos refiriendo a coeducación, y viceversa, ya que ambos conceptos se abordan desde una perspectiva similares.

invariable. Ya que “nuestro modelo educativo es fundamentalmente el lugar para ser enseñado, más que para aprender” (Contreras, 2003: 3). El modelo de escuela, entendido por Viñao (1990), está basado en un modo de organización específico y con una determinada forma institucional, pero no es este el único modelo de escuela que existe.

Es necesario garantizar la igualdad de oportunidades en el aula, aunque existan infinidad de actividades y actuaciones para llevar acciones coeducativas, haremos un recorrido por las cuestiones principales y necesarias para elaborar los planes coeducativos antes de analizar más concretamente los libros de texto. Aunque todo esto que se desarrollará en el trabajo no conseguirá el objetivo propuesto sino de se cuenta con un plan estratégico en los centros de estudio (con una temporalización, recursos disponibles, indicadores), de una manera colectiva, por profesionales y evaluable, para corregir las actividades que se llevan a cabo. Aunque también ha de ser flexible por los cambios que puedan plantearse una vez puestos en marchas los planes coeducativos.

Como objetivo más trascendental se pretenderá que además de que los programas de coeducación afecten a la comunidad educativa formada por profesorado, alumnado y familias, debe de tener un enfoque exterior, destinado a replantear la sociedad y su forma de actuar, llevando todos los beneficios coeducativos a un plano global, ya que será la sociedad la que impregna el sexismo, transmitiendo valores estereotipados de lo que debe ser femenino o masculino.

Es necesario llevar a cabo una intervención sobre las siguientes áreas educativas a tener en cuenta para lograr el cambio educativo y acabar con el sexismo de una escala micro a otra más global (Molines Borrás, 2015):

- Las relaciones de poder: Legitimadas y transmitidas a través del patriarcado a lo largo de la historia, donde se ha producido una dominación masculina sobre lo

femenino. Esto ha sido trasladado al ámbito educativo, donde se observa una mayor presencia masculina en órganos de dirección y supervisión².

- Sobre las relaciones de producción y consumo, representado en la división y especialización del trabajo. Esto es observable en división profesional por sexos en las distintas etapas educativas (con mayoría de mujeres cursando magisterio). Además de un trato diferente hacia el alumnado dependiendo si la ayuda es para desarrollar funciones típicamente masculinas o femeninas.
- La necesidad de educar sobre sexualidad y deseo sexual, ya que las prácticas con las que se expresa este tipo de deseo están muy influidas por el género. También es necesario tratar temas como la homosexualidad, bisexualidad o transexualidad, ya que en muchos casos se produce una ocultación o discriminación hacia este tipo de alumnado.
- Trabajar sobre símbolos, cultura y discursos que crean significados y construcciones culturales sobre lo que una sociedad entiende por femenino o masculino. La sociedad está impregnada de estos símbolos y pensamientos, y a un nivel educativo, el centro de estudios también posee símbolos propios como pueden llegar a ser los uniformes diferenciados entre chicas y chicos, el uso del lenguaje...

2. Fundamentos teóricos del trabajo

2.1 Justificación

Antes de comenzar con el desarrollo sobre la importancia de la coeducación y la eliminación de la educación sexista, tanto en los materiales curriculares como dentro y fuera del aula, debemos de hacer una justificación sobre la rama de conocimiento que abarca este trabajo, las ciencias sociales, concretamente la Historia

² El techo de cristal se ha mostrado también en las universidades, donde habiendo una mayoría de mujeres realizando estudios universitarios, tan solo hay 8 rectoras entre las 50 universidades públicas del estado.

del mundo contemporáneo de 4ª de la ESO y 1ª de Bachillerato, y si debe de existir la Historia como materia de aprendizaje, qué necesidades educativas cubren sus contenidos y cómo nos pueden permitir trabajar la igualdad de género a través de ellos.

Una de las muchas ventajas que nos ofrecen los contenidos de Historia es que pueden ser utilizados y reflexionados por el alumnado. Dependiendo de con qué grupo de edad estemos trabajando y del desarrollo cognitivo de cada alumno/a, podremos hacer una selección de contenidos y enfoques didácticos a sus necesidades educativas y facilitar un pensamiento crítico, basado en la igualdad de género.

En las sociedades contemporáneas la Historia juega un papel protagonista, siendo algo más que “maestra de vida” como la definiría Heródoto, ya que suele utilizarse como una justificación de nuestro presente y una herramienta de construcción de nuestro futuro, ya que a través de ella se suelen legitimar tanto acciones políticas, sociales o culturales como los sistemas de dominación y desigualdades ejercidos por el patriarcado.

No se debe cuestionar la funcionalidad del estudio de la Historia para la formación del alumnado desde una perspectiva afectiva, social o intelectual, lo cual es imprescindible y de gran utilidad para llevar a cabo una labor docente crítica, reivindicativa y basada en la igualdad para conseguir una educación igualitaria y de calidad. Según J. Prats y J. Santacana (1988) el estudio de la Historia puede servir en educación par:

- Facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor a través del pasado. La Historia no tiene la pretensión de ser la “única” disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, pero puede afirmarse que, con ella, la comprensión del presente cobra mayor riqueza y relevancia, siendo por tanto necesaria para entender el afianzamiento del orden patriarcal y su evolución.
- Preparar al alumnado para la vida adulta. La historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas y desigualdades sociales, para situar la

importancia de los acontecimientos diarios, para usar críticamente la información, en definitiva, para vivir con la plena conciencia ciudadana.

- Despertar el interés por el pasado, lo cual indica que la Historia no es sinónimo del pasado. El pasado es lo que ocurrió, la Historia es la investigación que explica y da coherencia a este pasado. Por ello, la Historia plantea cuestiones fundamentales sobre este pasado desde el presente, lo que no deja de ser una reflexión de gran contemporaneidad y, por lo tanto, susceptible de compromiso.
- Potenciar un sentido de identidad. Tener una conciencia de los orígenes significa que cuando el alumnado sea adulto podrá compartir valores, costumbres o ideas. Esta cuestión es fácilmente manipulable desde otras ópticas y perspectivas. Nuestra concepción de la educación no puede llevar a la exclusión, sea del motivo que sea (identidad sexual, género, etnia, clase...), por lo que la propia identidad siempre cobrará su positiva dimensión en la medida que movilice hacia la mejor comprensión de lo distinto, lo que equivale a hablar de valores de tolerancia y de una valoración de lo diferente.
- Ayudar al alumnado en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común.
- Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. La historia ha de ser un instrumento para ayudar a valorar a los “demás”. Hay que fomentar la comprensión hacia otras sociedades vecinas o lejanas. Haciendo de sus luchas y reivindicaciones, nuestras luchas y reivindicaciones.
- Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado, ya que la Historia depende en gran medida de la investigación rigurosa y sistemática. El conocimiento histórico es una disciplina para la formación de ideas sobre los hechos humanos, o que permite la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas mucho más estrictos y racionales. El proceso que lleva a ello es un excelente ejercicio intelectual.
- Introducir al alumnado en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de historiadoras e historiadores. Las habilidades que se requieren para reconstruir el pasado pueden ser útiles para la formación del

alumnado. El método histórico puede ser simulado en el ámbito didáctico, lo que supone el entrenamiento en la capacidad de análisis, inferencia y formulación de hipótesis.

- Enriquecer otras áreas del currículum, ya que el alcance de la Historia es inmenso; trata de organizar “todo” el pasado y, por lo tanto, su estudio sirve para fortalecer otras ramas del conocimiento (literatura, filosofía, conocimiento del progreso científico, música). De hecho, hay muchas disciplinas que no son posibles sin conocer algo de Historia y de su historia.

Todos estos elementos conforman un mundo rico en posibilidades formativas, que pueden tomar forma conceptual variada, plenamente coherente con los límites y contenidos de la Historia en el contexto de educación y para lograr una visibilización, análisis y trabajo basado en la coeducación.

Todo este enfoque tiene que ser llevado a la práctica docente mediante una programación didáctica, intentando llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje desterrando insufribles pruebas memorísticas y aplicando el verdadero objetivo de la legislación que manejamos, la adquisición de competencias³. La programación de la enseñanza no debe tener en cuenta solamente los contenidos y presentación de la manera más eficaz. El qué y el cómo de la enseñanza no se pueden separar del quién, dónde y para qué (referido a las características socio-culturales y procesos psíquicos del alumnado). La programación es esencial y permite reflexionar sobre lo que se quiso e hizo en el aula, y sobre lo que se quiso y no se pudo hacer en ella.

Programar es el primer acto de la intervención educativa y se puede entender como la ordenación y creación de ideas de las acciones necesarias para la realización de un proyecto educativo.

³ La LOMCE aplicó una gran serie de cambios a la educación del estado, entre estos cambios se encuentran las competencias básicas del currículo, que han pasado de ser ocho a siete, y siendo algunas de ellas renombradas (uniendo las relativas al mundo científico y matemático, y eliminando la autonomía personal por el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor). Las competencias clave quedarían así: *Anexo I*

¿Qué funciones debe cumplir la programación? Elimina el azar (en sentido negativo), lo que no implica renunciar a la adición de nuevas ideas, sistematizando y ordenando el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque dejando nuestro currículo abierto para la adaptación de la realidad e incluso la mejora del contexto en el que se trabaje.

La programación como agente de concreción curricular tiene que cumplir con las siguientes funciones:

- Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula: elaborando una temporalización correcta y adecuada de las diferentes unidades didácticas, correspondientes a nuestra materia.
- Promover la reflexión sobre la propia práctica docente: la importancia de la docencia, no está en impartir las clases propiamente dichas, sino también en hacer que el alumnado reflexione y se desarrolle en los valores éticos, humanos y prácticos de la enseñanza.
- Facilitar la progresiva implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje para garantizar la motivación intrínseca del alumnado, y su formación personal.

2.2 Legislación:

La Coeducación y la igualdad en la educación están respaldadas por distintas organizaciones internacionales.

La respuesta contra la discriminación femenina se ha dado en todos los ámbitos, afectando también a la educación. Desde los más altos estándares internacionales hasta las competencias estatales y autonómicas, se han llevado a cabo distintas medidas para acabar con la desigualdad de género. Entre ellas destacan:

Naciones Unidas:

Los problemas de sexismo afectan a todas las esferas y son un problema global, por lo que es necesario que se pongan en práctica medidas y compromisos a nivel universal:

- En la Primera Conferencia Mundial de la ONU sobre la Mujer (1975), celebrada en la Ciudad de México, se recomendaba la creación de organismos de igualdad a los gobiernos para que establecieran medidas específicas para mejorar la situación social de las mujeres. En lo referido a la educación, se pretendió garantizar el acceso en igualdad a las mujeres al sistema educativo.
- La creación en 1976 del Fondo de la ONU para la Mujer (UNIFEM) a través de iniciativas económicas y técnicas para promover el empoderamiento femenino. Con los objetivos de reducir la pobreza, poner fin a todas las formas de violencia que sufren las mujeres, contener la propagación de VIH y fomentar la participación femenina en esferas de decisión. Entre estas medidas se sigue insistiendo en un acceso libre y en igualdad de las mujeres al ámbito educativo
- El Comité para la Eliminación de la Discriminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1979). En el que se hace un análisis de la situación de las mujeres en distintas áreas, incluyendo la educación⁴.
- Distintos programas y guías de la UNESCO para el control y erradicación de contenidos discriminatorios y sexistas en los libros infantiles (1981)⁵.
- La IV Conferencia para las mujeres de Naciones Unidas (1995) donde se refleja contenido sexista en los manuales, aludiendo a los distintos estados

⁴ España ratificó la convención en 1984, presentando diversos informes. En 2014, se elabora un informe sobre los cambios que en educación supone la LOMCE, centrándose en la posibilidad de financiación pública a escuelas que separan por sexo, y la eliminación de Educación para la ciudadanía. (Fernández González, N y González Clemares, N. 2015)

⁵ Desde dicha fecha hasta la actualidad la UNESCO ha elaborado una gran serie de materiales para La Agenda Mundial de Educación 2030, en el que se propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

a que apliquen políticas transversales para implementar una perspectiva de género en diversos ámbitos⁶.

- Los objetivos de desarrollo del milenio creados establecidos por la ONU (2000) en los que destacan el lograr la enseñanza primaria universal; y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer⁷.

A través de la Unión Europea (UE) los distintos estados miembros han buscado conseguir una mayor cohesión para acabar con cualquier tipo de discriminación por motivos de sexo, entre los planes europeos destacamos:

- Creación de la comisión por para la igualdad de oportunidades (1995)
- El IV Programa de Acción Comunitario para la Igualdad de Oportunidades, centrándose en la educación y el mercado laboral (1996).
- La carta de Derechos Fundamentales de la Unión (2000) en el que garantiza la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos.
- El Plan de trabajo para la igualdad entre hombres y mujeres (2006-2010) en cuyos objetivos se encuentra la eliminación de estereotipos sexistas en el ámbito educativo.
- La creación en 2007 del El Instituto Europeo de Igualdad de Género.

A nivel estatal, España ha ido persiguiendo la igualdad en el aula mediante pequeños pasos a través de diversas leyes y organismos:

- La ley **14/1970** donde se incorporó la no segregación por motivo de sexo en las escuelas. Aunque las niñas, en lugar de cursar ciertas materias (como las nociones de agricultura, comercio e industria, los principios de Geometría,

⁶ A nivel internacional esta conferencia ha marcado un hito histórico para la eliminación de la discriminación de mujer en todos los ámbitos, incluido en el educativo, del que podemos extraer: La erradicación del analfabetismo, el acceso universal y obligatorio a la educación básica, promover acciones para que se lleve a cabo una mayor presencia femenina en las esferas de poder (político, económico, del conocimiento...) donde encuentran mayores dificultades de acceso, la eliminación de estereotipos de género que provocan la reducción de la presencia femenina en carreras científicas y en la formación profesional, y la eliminación del androcentrismo en el ámbito educativo a través de la revisión de: materiales, libros de texto, profesorado, formación del profesorado en cuestiones de género e inclusión de la perspectiva de género en el currículum.

⁷ Para ello se promueve la proporción de niñas/os en la enseñanza primaria, secundaria y superior; la proporción de mujeres con empleos remunerados en el sector no agrícola; y la proporción de escaños ocupados por mujeres en los parlamentos nacionales.

de dibujo lineal, Física o Historia natural) recibían las correspondientes a las “labores propias” de su sexo, como Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores y Ligeras nociones de higiene doméstica (Montero Alcaide. A, 2009: 8).

- La Constitución Española (1978) que defiende la igualdad entre sexos y el derecho a la educación (art. 14 y 27).
- La creación del Instituto de la Mujer (1983) para acabar con las distintas discriminaciones hacia las mujeres en la actualidad, que sin tener demasiadas competencias, ha aportado una gran serie de materiales didácticos e investigaciones en materia de igualdad.
- La **Ley Orgánica del Derecho a la educación (LODE) 8/1985**. Impulsa la equidad de género, la no discriminación por género u orientación sexual en varios de sus artículos, aunque sin incidir en medidas concretas. Además de un uso no sexista del lenguaje en lo referido a “las y los estudiantes”.
- Los Planes de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (PIOM) (1988-2006) para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a todos los niveles de enseñanza, el fomento y cambio de actitudes en el profesorado a través de la sensibilización y la formación y combatir estereotipos sexistas en materiales didácticos y en el currículo; y la garantía de igualdad de oportunidades educativas para las mujeres.
- La **Ley Orgánica de Seguimiento del Sistema Educativo 1/1990** por la igualdad efectiva de derechos entre los sexos, y el rechazo a todo tipo de discriminación. Además de incorporar la no discriminación por razón de sexo en los libros de texto.
- **Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género 1/2004** que incorpora a la **LO 10/2002 de Calidad de la Educación** el nuevo apartado de velar por el cumplimiento y aplicación de las medidas e iniciativas educativas destinadas a fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres.
- **Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006**, La cual se fundamenta sobre una serie de principios básicos: La exigencia de proporcionar una educación de

calidad a toda la ciudadanía de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo. La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo, proporcionando la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Y promulgar que la actividad educativa debe tener como objetivo la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales (Romero Sánchez, G. García Luque. A. y Cambil Hernández, M. 2016: 694). Además fomenta el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la valoración crítica de las desigualdades y el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, tratando la cuestión de la igualdad de género como un elemento transversal explícito en la mayoría de sus áreas.

- La ***ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 3/2007*** que promueve una nueva serie de medidas educativas: el establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia; el reconocimiento de las mujeres en la historia; la integración de estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación del profesorado; y la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres (con especial consideración a los libros de texto y material educativo).
- La ***Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*** la cual camufla entre sus líneas de progreso educativo altamente competitivo y convergente a la educación europea, una gravísima involución de los derechos humanos de las mujeres, haciendo desaparecer u omitiendo de los contenidos sociales los relacionados con el género como la diversidad afectivo-sexual, sistema sexo-género, teoría feminista... (García Luque y Peinado, 2012; García Luque et al, 2014).

2.2.1 La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

Las diferentes leyes educativas han ido marcando el trabajo que debe de llevarse a cabo en el aula a nivel curricular en cuestión de contenidos, comportamiento del profesional docente y competencias a alcanzar, abogando siempre por la igualdad de derechos y oportunidades entre todo el alumnado del sistema educativo. Hay que señalar que a día de hoy la coeducación tiene un obligado cumplimiento, al menos a nivel legislativo, en los centros de estudio, siendo una obligación que deben de llevar a cabo en las aulas. Aunque esto no significa que las conquistas conseguidas en lo referido a avances en coeducación no puedan perderse.

La ley actual, LOMCE (***Ley Orgánica de Mejora Educativa 8/2013***, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) que modifica la LOE (Ley Orgánica de Educación del 3 de mayo de 2006), ha llevado a cabo una serie de modificaciones que han supuesto un paso atrás en algunos de los avances conseguidos en la búsqueda por la igualdad en el plano educativo:

- Una ausencia de un lenguaje neutro, donde hay una carencia de términos en femenino y de perspectiva de género, aunque declare que busca la igualdad entre hombres y mujeres.
- Vuelve a permitir la segregación por sexos en los centros y una mayor financiación pública de los mismos.
- Falta de regulación de una persona responsable con formación en igualdad en el Consejo Escolar.
- Supresión de asignaturas que tratan contenidos sobre derechos, igualdad y género, como la “Educación para la ciudadanía” y “Ética”⁸, junto a otros contenidos curriculares de otras tantas relacionadas con las ciencias sociales.

⁸ Estas asignaturas fueron sustituidas por “Valores Sociales y Cívicos y Valores éticos”, las cuales se imparten a aquella parte del alumnado que no cursa la asignatura de Religión, por lo que no se puede considerar que en ningún caso sustituyan a la “Educación de la Ciudadanía” (Fernández González y González Clemares, 2015: 250)

- La “transversalidad” de género en los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente de asignaturas concretas⁹.
- No se establecen recursos económicos ni personales para detectar y eliminar estereotipos de género en los materiales educativos.
- Una falta de actuaciones educativas sobre las distintas identidades de género y la diversidad afectivo-sexual.

Aunque, por otro lado, se mantienen y profundizan aspectos de la LOE en lo referido a:

- La necesidad de una formación permanente por parte del profesorado en género como medida previsor y de detección de la violencia de género.
- Medidas de prevención de violencia de género en los planes del centro y de convivencia.
- Pautas de detección e intervención sobre casos de violencia de género.

En general, podemos decir que ha habido una invisibilización de las mujeres en diversos aspectos, ya que aparecían en la LOE como sujetos históricos y ahora en la LOMCE estos contenidos han desaparecido por otros más generales y tradicionales. Y también podemos concluir que aunque haya una legislación que aparentemente tiene como objetivo luchar y alcanzar la igualdad, en la praxis de esas leyes no hay un mecanismo de desarrollo ni control de las mismas, además de una destinación de recursos muy limitada, provocando un retroceso en la detección y eliminación de la violencia de género en el ámbito educativo.

⁹García Luque (2015: 171) habla sobre la problemática de la “transversalidad” de la perspectiva de género en las guías de titulación. Ya que si es mal gestionada, puede convertirse en un velo de ocultación más que de visibilización, por lo cual, hay que incorporar el género en las aulas a través de estrategias intencionadas y eficaces previamente planificadas.

2.3 Antecedentes

El sistema educativo se ha ido adaptando a los tiempos que le ha tocado vivir, al igual que el alumnado que se ha desarrollado dentro de este sistema. Siendo en un primer momento un privilegio solamente costeadado o permitido por las altas esferas de la sociedad, y abriéndose poco a poco abarcando una mayor pluralidad. Sin embargo, la educación que recibieron las niñas tenía un carácter familiar-privado, ya que sería en ese espacio donde deberían desarrollarían sus conocimientos y su vida. Con las escuelas femeninas se seguía educando a las niñas para el desempeño de su rol familiar y de cuidados del hogar y de la familia.

Esta desigualdad en torno a la educación de niños y niñas fue defendida desde los comienzos de la ilustración. Rousseau, uno de los máximos exponentes de la ilustración y revolución francesa, justificaba la desigualdad de la educación entre niños y niñas basándose en que la educación femenina debería de ir encaminada a la subordinación del varón, ya que este era su destino vital¹⁰.

Con el comienzo del S.XX empezó a producirse un cambio por el papel cada vez más relevante de la mujer en la sociedad, con el acceso al mercado laboral, las movilizaciones sufragistas y la participación política. Con la llegada de la república en 1931 comenzó a democratizarse la educación y a crearse las primeras escuelas mixtas, las cuales chocaban frontalmente con los modelos educativos tradicionales-católicos, mientras que en otros países de raíces religiosas protestantes (el caso de Noruega, Suecia o Estados Unidos) ya se estaba implantando desde el S.XIX.

¹⁰ Capítulo V. Censuras a algunos de los escritores que han hecho de las mujeres un objeto de piedad cercano al desprecio.

Sofía, dice Rosseau, debe ser perfecta en cuanto mujer como lo es Emilio en cuanto hombre y para conseguirlo es necesario examinar que la naturaleza ha otorgado al sexo. (...) Entonces pasa a probar que la mujer debe ser débil y pasiva, puesto que tiene menor fortaleza corporal que el hombre; y de aquí infiere que se la formó para agradarle y someterse a él, y que es su deber hacerse agradable a su dueño. Éste es el gran fin de su existencia. (...) los niños y las niñas jugarían juntos sin peligro, sino se inculcará la distinción de sexos mucho antes de que la naturaleza haga alguna diferencia. Iré todavía más lejos y afirmaré como hecho indiscutible que a la mayoría de las mujeres del círculo que he observado que han actuado como criaturas racionales o han mostrado algún vigor intelectual, se les ha permitido de forma accidental correr salvajes, como insinuarían algunos de los elegantes educadores del bello sexo. (...) Mary Wollstonecraft (1972). Vindicación de los derechos de la mujer.

Sin embargo, la existencia de la escuela mixta, cuyos primeros atisbos se encuentran en la II República o en la Institución libre de Enseñanza (1876), no deben de ser confundidos con coeducación o igualdad educativa, ya que se pueden seguir reproduciendo diferente trato al alumnado por razón de sexo, tal como dicen Brullet y Subirats (1990): El término coeducación no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas se han visto incluidas en un modelo masculino. Ya que no puede haber coeducación si no hay una fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas para cada género. Durante el periodo republicano fueron numerosos los sectores más conservadores que rechazaban la legislación republicana en favor de un mayor acceso de las mujeres a las escuelas y titulaciones superiores, rompiendo con una serie de roles tradicionales que estaban fuertemente arraigados en la sociedad.

Estas mejoras e iniciativas pronto fueron frenadas tras la caída de la República con el golpe de estado de 1936 y la proclamación del régimen franquista, donde el nacionalcatolicismo devuelve a la iglesia el papel educador a las nuevas generaciones, controlando todos los aspectos de la educación y acabando tanto con la escuela mixta como con esos primeros intentos de “coeducación” a favor de una vuelta a la enseñanza más tradicional y segregada donde los roles de género y el sexismo eran imperantes.

Más adelante, la ley General de Educación de 1970 aprobará la escuela mixta (aunque ésta no será considerada obligatoria hasta 1984) y reconocerá la igualdad de oportunidades en materia educativa, cursando todo el alumnado, tanto mujeres como hombres, el mismo currículo en el mismo espacio.

La **Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)** comienza a desarrollar la necesidad de llevar a cabo un trabajo en las aulas fundamentado en la igualdad de oportunidades de los distintos sexos y basado en la coeducación, aunque carecía de recursos reales para ser llevada a la práctica. Más adelante, en 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE) llevará la igualdad de oportunidades como trabajo para realizar en el aula y como objetivo transversal, a través de la aplicación de la asignatura de Educación a la Ciudadanía.

Sin embargo, aunque legislativamente podamos creer que se han acabado las desigualdades entre sexos en el aula, que no existen espacios segregados por sexos (al menos en la educación pública) y que se comparte el mismo currículo académico; la realidad es muy distinta¹¹. El simple cambio de legislación no es capaz de cambiar una dominación cultural que ha estado en el subconsciente colectivo desde hace tanto tiempo y se necesita otras medidas de intervención y tiempo para que lo que aparece reflejado en la ley lo haga también en la sociedad. Aunque todos estos avances son necesarios aún son insuficientes para acabar con el sexismo en la educación.

Este sexismo ha estado presente en el aula en todas las épocas, de maneras más o menos visibles. Pero no es solo en el trato del profesorado con el alumnado donde se evidencia. Las metodologías y contenidos didácticos se han desarrollado desde una perspectiva androcéntrica, enfocando el protagonismo, hechos históricos, actividades... desde una visión masculina y dando relevancia a aquellas actividades que realizaba (gobiernos, guerras, tácticas militares...) y dejando al margen histórico el papel y la importancia masculina.

El concepto de “educación igual” ha ido variando con el paso del tiempo y con el papel que han ejercido las mujeres en cada etapa histórica (Marina Subirats, 1994), por lo que se ha llegado a entender que era ridículo, principalmente por las escuelas segregadas, que niños y niñas recibieran la misma educación, ya que si eran diferentes biológicamente, debían de recibir una cultura o formación distintas, dado que sus mentes también lo eran, lo que implicaba un razonamiento y una capacidad de aprender distintos contenidos las unas de los otros. Otro de estos argumentos que se posicionarían a favor del trato diferenciado entre niños y niñas sería el referido al discurso machista de la fuerza física (Santos, 1984), en el que el hombre, como ser dotado de mayor fuerza que la mujer, tiene una serie de privilegios que relegan a las mujeres a la maternidad, por lo que debe recibir una educación enfocada en esos menesteres. El problema de la erradicación de estos estereotipos es que han sido interpuestos, formando parte de las creencias y siendo usados frecuentemente de

¹¹ Al igual que la constitución y la ley otorgan mismos derechos a hombres y mujeres, pero la brecha laboral muestra que existe un problema y una discriminación en lo referido a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

manera inconsciente, volviéndose hábitos cotidianos y mostrándose carentes de ideología (Besalú, 2002: 161).

Como hemos comentado, la definición del término ha ido evolucionando e introduciendo matices importantes para dar respuesta a las necesidades que se pretendían cubrir, hasta llegar al momento actual donde se pretenden corregir situaciones de desigualdad que requieren de una implantación de condiciones especiales para poder dar una verdadera solución a la situación de injusticia (Molines Borrás, 2015: 88).

Como se ha mencionado con anterioridad, la educación patriarcal y el sexismo han estado grabados en la historia de las sociedades durante toda su historia, por lo que si queremos visibilizar esas formas discriminatorias “invisibles” que tanto perjudican al alumnado, profesorado y familias, hay que abordar el problema a través de una sensibilización previa a toda la comunidad educativa, esencialmente a profesores y profesoras y familias, que serán los principales agentes socializadores del alumnado. Por lo que se deben dar unas nociones básicas sobre las que se elaborara el trabajo coeducativo posterior¹².

3. La escuela coeducativa

Una vez realizada una breve introducción sobre la necesidad de la eliminación del sexismo en la educación y vamos a centrarnos en uno de los objetivos que se deben perseguir como docentes, la escuela coeducativa.

El significado de coeducación, según Sánchez e Iglesias (2008) se refiere al proceso educativo intencionado que tiene como objetivo acabar con la educación sexista que nos ha precedido hasta la actualidad junto con la eliminación de las imposiciones y desigualdades de género de lo masculino y lo femenino. Surge como

¹² Subirats, M y Amparo, T (2010) propusieron una serie de 3 niveles a la hora de enfocar e implantar un plan coeducativo, ya que no basta tan solo con buena voluntad, sino que es necesaria un nuevo enfoque de mentalidad con la que trabajar tanto dentro como fuera del aula, sabiendo interpretar las situaciones de sexismo que se pueden transmitir al centro de estudio, por lo que tiene que hacer una reflexión anterior y posterior sobre las mismas. *Anexo II*

necesidad de acabar con las desigualdades existentes entre las alumnas y los alumnos en los centros educativos.

La coeducación significa educar buscando la igualdad para ambos sexos, en lo referido a contenidos, metodologías, trato con el alumnado o usos del lenguaje. Esto no implica trabajar solamente en el favor femenino, ya que la búsqueda de la igualdad es un objetivo que afecta a toda la sociedad, pero sería erróneo pensar que el sexismo afecta sólo al ámbito femenino (aunque sea el más perjudicado), la coeducación debe de ayudar y ofrecer la oportunidad a los niños de romper los roles tradicionalmente masculinos y de construir nuevas identidades, basadas en el respeto y la equidad entre ambos sexos para así atacar al patriarcado desde la raíz masculina (Lomas, 2004), por lo que podemos decir que para acabar con la mentalidad sexista común todos los sujetos, sea cual sea su género, deben verse implicados en este proceso educativo. Otro de las definiciones de Coeducación (Molines Borrás, 2015: 88) sería la del proceso o intervención mediante el cual se diagnostica, analiza y critica la práctica escolar y la selección de contenidos con el fin de descubrir y eliminar el sexismo. Haciéndose uso de la acción positiva para facilitar una modificación de situaciones y comportamientos discriminatorios que retrasen el desarrollo de alumnas/os atendiendo al impacto del aprendizaje del género y respetando su idiosincrasia.

No es necesario volver a repetir la necesidad de un cambio en los modelos educativos tradicionales para luchar contra las desigualdades de género y todo lo que ello conllevan (pobreza estructural, roles y violencia de género...). Para lograr un cambio estructural en la sociedad es necesario empezar desde abajo, desde la educación de jóvenes que se están formando para ser parte de la ciudadanía. Como proceso rupturista con la educación tradicional que ha perpetuado este sistema se ha creado la escuela coeducativa.

Para lograr esta escuela coeducativa todos los miembros de la comunidad educativa deben estar implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para suprimir las desigualdades que el patriarcado ha causado y legitimado socialmente en todas las esferas, tanto públicas como privadas.

El modelo de escuela coeducativa valora el centro de estudio como un espacio no neutral, ya que como agente socializador transmite valores patriarcales que han sido adjudicados e incorporados a un género establecido, y han legitimado y reproducido las diferencias entre mujeres y hombres. El objetivo, por tanto de la escuela coeducativa será la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños (Instituto de la mujer, 2008).

Para llevar a cabo una auténtica aplicación coeducativa en los centros de estudio no basta con plasmar en el papel los objetivos que se quieren conseguir y hacer manifiestos sobre la igualdad y su importancia. Es necesario:

- Un equipo de especialistas con formación en género que lleven a cabo un proyecto y lo transmitan y enseñen al resto de la comunidad educativa a través de una deconstrucción y aceptación del machismo aprendido y absorbido a lo largo de la trayectoria personal y profesional, y a partir de ahí construir un nuevo discurso basado en la igualdad y en las diversas identidades sexuales.
- Un replanteamiento no solo personal, sino también académico, a través del currículo académico y los materiales escolares, como los libros de texto.
- Un replanteamiento de las formas y discursos tradicionales transmitidos, añadiendo una perspectiva de género y una mayor presencia femenina.
- Educar en igualdad (o de manera coeducativa), mostrando la relevancia de las labores tradicionalmente “femeninas” que han sido invisibilizadas e infravaloradas, y darles la relevancia que se merecen a todo el alumnado.
- Aceptar y trabajar sobre la individualidad de cada sujeto, independientemente de su sexo y género, incidiendo en conductas y lenguaje que no sean adecuados.
- Un uso de un lenguaje no sexista.
- Incentivar una cultura de paz y un aprendizaje crítico y plural.
- La participación de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos padres-madres. La coeducación es un proceso plural donde deben de participar todos los elementos socializadores del alumnado, no basta con que solamente

una parte del cuerpo docente lo lleve a cabo, sino que afecta a toda la comunidad.

Llevar esto a cabo no es tarea sencilla, hay que deconstruir para volver a construir y replantearse todo lo aprendido y enseñado al alumnado, incluyendo el currículo, que mantiene y reproduce un orden social en lo que se denomina “currículo oculto”, mediante el cual se educa al alumnado en una serie de valores que acaban inculcándose y se arraiga en él hasta asimilar una serie de comportamientos y pensamientos que son construcciones culturales.

La puesta en marcha de un programa coeducativo necesita una gran serie de factores para desarrollarse, tanto por parte de la administración como de los propios centros. A nivel de centro hay que señalar la labor del profesorado o cualquier otro agente educativo que posea una formación teórica y práctica sobre qué es la coeducación, ya que no es algo que pueda desarrollarse sin un trabajo previo ni de una manera aleatoria (al igual que ocurre con las programaciones didácticas). Para lograr que el futuro personal docente alcance estos conocimientos y pueda aplicarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben de incorporar en su formación: Máster de profesorado, carreras de pedagogía, magisterio... integrando estos contenidos a las guías docentes de las asignaturas y sus contenidos.

Esta formación no debe de basarse solamente en conocimientos teóricos. Uno de los objetivos principales en la formación del profesional docente; en lo relacionado a medidas para alcanzar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la perspectiva de género, tiene que enfocarse desde una perspectiva analítica y práctica, siendo competentes para localizar los actos de sexismo que se desarrollan en el aula o en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la capacidad crítica uno de los puntos de salida para transformar la educación clásica. Aunque es conveniente y necesario aplicar esta visión crítica y analítica a otros campos “educadores” como puede ser la música, el cine, la televisión, publicidad... acabando con esa normalidad que se ha ido comentando a lo largo del trabajo sobre comportamientos sexistas.

Otra de las problemáticas que dificultan una puesta en marcha de medidas coeducativas es la reticencia a aceptar por parte de ciertos sectores o profesionales, que han sido socializados en un mundo sexista que ha sobrepuesto lo masculino sobre lo femenino, las desigualdades y antropocentrismo de nuestra sociedad actual. El profesorado, por muy formado y entusiasta que sea, ha estado influido por un mundo sexista y reproduce a través del currículo oculto ciertas actitudes que de manera inconsciente siguen ayudando a reproducir estos comportamientos sexistas. Sin embargo, como profesional de la enseñanza, debe de empezar a modificar dichos comportamientos, ya que ejerce un papel de protagonista en los cambios sociales a través de la educación, debe de tener una serie de conocimientos y de concienciación de la realidad y las desigualdades que se producen en ella.

La aplicación de la transversalidad, como estrategia enfocada a incorporar políticas específicas de igualdad de oportunidades en políticas generales de salud, empleo o educación (Ana Vega, 2007), requiere también un replanteamiento y compromiso por parte de todas las estructuras educativas, desde el estado al aula, para incorporar la perspectiva de género y el impacto que genera sobre dichas políticas, volviendo a ser necesaria un análisis, seguimiento y evaluación por parte de agentes sociales formados en esta disciplina, ya que si no es así sería imposible lograr alcanzar estos planteamientos. Molines Borrás, S (2015) plantea de manera gráfica las diferencias entre lo que supone trabajar la coeducación de manera transversal de manera práctica y efectiva¹³.

El profesor Bonal, X (1997) ha tratado el tema cuales son los aspectos sobre los que el profesorado debe reflexionar para alcanzar una reflexión de la problemática sexista que se ha ido desarrollando históricamente. Para ello deben de tener en cuenta los siguientes puntos:

- Aunque el sexismo se encuentre en el currículo de manera escrita, es considerado como una influencia o discriminación invisible, a través del currículum oculto, por el que se enseñan en los centros educativos formas de discriminación que no son percibidos por la comunidad

¹³ Anexo III

educativa (comunicación, interacción, transmisión de roles y estereotipos...), pero que calan fácilmente en el alumnado durante sus años de estudio y acaban definiendo sus comportamientos futuros.

- Cuando una alumna o alumno acuden al centro educativo ya han sufrido una socialización previa con su entorno y familia. Es en los centros donde se refuerza o se deconstruyen esta educación previa, siendo uno de los principales frenos para acabar con la desigualdad de género y todo lo que ello conllevará en el futuro. Aunque como se ha comentado anteriormente a lo largo del trabajo, los centros educativos no suelen mostrar siempre esta predisposición por la coeducación.
- El sexismo, como causa del patriarcado, surge como una problemática “invisible” que cuesta detectar por parte del alumnado, familias y docentes. Por lo que en muchas ocasiones, aunque se pretenda dar una educación no discriminatoria ni sexista, esta acaba produciéndose. Por otro parte están las reticencias por parte del profesorado a reconocer que la educación e incluso su metodología docente están impregnadas de sexismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo cual dificulta enormemente el trabajo y que se produzcan alteraciones de la enseñanza, ya que para solucionar el problema, el primer paso es reconocer que existe.
- El sexismo no es solo una problemática que perjudique exclusivamente a las alumnas. Los hombres llegan a interiorizar también unos valores que son considerados como “masculinos” (agresividad, competencia, independencia...). Lo que acaba limitando la posibilidad de que ambos sexos una serie de valores que no han sido enmarcados dentro de su género, o que se intenten alterar por no estar socialmente asociados.
- El sexismo es un problema que genera una desigualdad social, limitando las oportunidades de las mujeres (no legislativamente pero sí en la práctica) y acabando enmarcándolas en determinados roles, carreras o trabajos basadas en el cuidado, con menor salario y menor posibilidades de promoción. También hay una desigualdad cultural, al establecerse una jerarquía que ofrece un predominio sobre lo masculino, silenciando

e invisibilizando todo lo femenino. La educación ha ido presentando y asumiendo esto como legítimo y universal, limitando el espacio de estudio y aprendizaje sobre lo esencialmente masculino y marginando al resto.

Freixas y Luque (1998) defienden que la coeducación implica no solo la eliminación de caracteres “femeninos” o “masculinos”, sino el establecer valores que beneficien tanto a los niños como a las niñas, alejados de la socialización tradicional que sitúa a las niñas en una posición de sumisión y dependencia a los hombres. Aunque el sexismo afecta negativamente a ambos sexos, limitando el desarrollo personal, experiencias y expresiones del conjunto de niños y niñas.

4. Análisis de los libros de texto de Historia Contemporánea de 4ª de Educación Secundaria Obligatoria y 1ª de Bachillerato desde una perspectiva de género

Una vez que se ha obtenido una formación y capacidad de análisis crítico sobre las desigualdades de género en los distintos ámbitos sociales, es hora de centrarnos en un elemento fundamental de la educación tradicional, los libros de texto, los cuales han sido usados como un pilar de apoyo esencial en el desarrollo de las clases por parte del profesorado, recayendo sobre ellos una responsabilidad que debería de ser la del profesorado y siendo usados como otro recurso didáctico más, no como el que marque el ritmo del curso. Los libros de texto se caracterizan por contener las reglas morales de la ideología dominante, legitimándola y reproduciéndola, normalizando así las desigualdades de nuestra realidad. Siendo esta afirmación defendida por numerosos autores (Blanco, 2000: 120; Choppin, 2000: 16; Morales y Lischinsky, 2008: 124; Ruiz y Vallejo, 1999: 137; Valls: 207).

Los libros son, al igual que la mayor parte de la cultura, un reflejo de la sociedad que los escribe, por lo que si entendemos que hay un machismo insertado en todas las capas sociales, es normal que las editoriales que realizan los libros de texto muestren un reflejo de ese androcentrismo en sus obras. Siendo por tanto necesario elaborar un

análisis sobre los contenidos de estos materiales para detectar sesgos sexistas en ellos y evitar que el alumnado se impregne de él.

Aunque la ley apoye o fomente una incorporación de las mujeres en los libros de texto como objeto de estudio, la tarea que se debe de llevar a cabo no es tan simple como añadir un par de apéndices en los temarios sobre “la mujer”. Esto quiere decir que aunque se esté abordando la problemática, no se está aplicando una solución verdaderamente efectiva porque no se está yendo al problema estructural, y este no es tan simple como una escasa visibilización femenina en los temarios. Debe de producirse un replanteamiento de los materiales, dinámicas y metodologías en los centros educativos.

En el terreno ilustrativo, será donde el alumnado capte primero su atención, transmitiendo una gran cantidad de información de forma sintetizada, lo cual ayuda a mejorar su aprendizaje (Terrón y Cobano, 2008: 388; Ruiz y Vallejo, 1999: 126) y a interiorizar y aprender sobre los estigmas sociales. Los libros de historia, como es el caso que analizaremos, poseen un gran número de imágenes y una serie de actividades, recursos y textos muy representativos para el desarrollo del aprendizaje de los roles sociales, ejerciendo por tanto una enorme influencia en los currículos ocultos. Aunque estos currículos ocultos influyen en el desarrollo de las identidades personales, el reconocimiento del propio género y el establecimiento de valores sociales.

Para hacer un análisis más efectivo se deben de abordar una serie de problemáticas como los referentes, el lenguaje, nuevos enfoques en actividades económico-productivas que no han recibido una relevancia similar a la historia militar o política, enfoques estereotipados, encontrándonos que en los libros de texto el número de mujeres que se muestran en ámbitos privados y desarrollando tareas domésticas son mucho mayores que el de hombres (Blanco, 2000; Terrón y Cobano, 2008). Aunque la legislación actual (***Ley Orgánica de Mejora Educativa 8/2013***) ha hecho reducir considerablemente estos casos, no significa que hayan desaparecido. Otro hecho destacable de los estudios de género en la didáctica de la historia es que los libros de texto de Ciencias sociales discriminan en mayor medida a las mujeres que

otras materias del currículo (Blanco, 2000: 83), debido a una mirada exclusivamente androcéntrica de la historia y una omisión de la relevancia femenina en los procesos históricos.

Se seguirán elementos identificadores de Sunderland (1999) para reconocer estereotipos de carácter sexista en los libros de texto:

- 1- Invisibilidad de personajes femeninos en un número mucho más reducido que el de los hombres
- 2- Reproducción de estereotipos en actividades desempeñadas por mujeres (trabajo doméstico) y hombres (trabajo industrial)
- 3- Relaciones familiares/románticas de subordinación de la mujer en un contexto de familia (heterosexual) feliz fuertemente ligadas al ámbito doméstico.
- 4- Estereotipación de caracteres personales.

También se seguirán las pautas de Guerra Pérez (1996) para la localización de elementos sexistas en libros de texto de ciencias sociales:

- 1- Un uso excesivo del genérico masculino y el no emplear un lenguaje neutro.
- 2- La eliminación de la mujer en los procesos históricos o sociales de la humanidad.
- 3- Solamente se presentan los hechos históricos desde el punto de vista masculino sin saber cómo afectó al total de la población.
- 4- Se oculta el trabajo y la participación femenina en los desarrollos históricos y sociales.
- 5- La suposición de la alienación de la participación femenina en un hecho histórico

Se han valorado los análisis sobre discurso histórico, siguiendo las conclusiones de Amparo Moreno (1986) que llevó a cabo un estudio por el que demostró que los manuales de Historia no discriminaban solamente a las mujeres invisibilizándolas, sino

por un mayor acercamiento a las actividades públicas (las cuales han sido copadas históricamente por hombres) que por las privadas (realizadas por mujeres)

Otro elemento a tener en cuenta para el análisis ha sido el trabajo de Juan Carlos Bel Martínez (2006), el cual desarrolla la siguiente metodología:

1. En primer lugar, con el fin de valorar la presencia que tiene cada tipo de personaje en los materiales estudiados, contabiliza el número de apariciones de cada uno (Frecuencia de aparición de personajes considerando para cada imagen la aparición de cantidad de mujeres (una o dos mujeres, colectivo). Y al igual con los varones y con colectivos mixtos. Parejas mixtas (una mujer y un varón) y Personajes asexuados (aquellos cuya identificación no es evidente, como es el caso de los bebés u otros personajes representados de forma ambigua en relación a su sexo).
2. Por otro lado, para remarcar el reconocimiento social a los personajes en función de su sexo (Personajes con nombre propio) usa: Mujeres con nombre propio, Colectivo de mujeres con nombre propio, Varones con nombre propio y Colectivo de varones con nombre propio.
3. Con el propósito de conocer los roles y funciones que desempeñan los sujetos representados dependiendo de su género (Roles y funciones de los personajes), aplica: Mujeres en roles activos, Mujeres en roles pasivos, Varones en roles activos, Varones en roles pasivos.
4. Finalmente, para reconocer el contexto al que está vinculado cada personaje en función de su sexo (Entorno que rodea a los personajes), distingue en función del sexo: Mujeres en lugares públicos, Mujeres en lugares privados, Varones en lugares públicos y Varones en lugares privados. Evidentemente, en esta parte del análisis se ha prescindido de las representaciones de personajes que carecían de entorno.

5. Metodología

Uno de los objetivos de este trabajo es analizar la presencia (o ausencia) y el desarrollo de papeles femeninos en las imágenes de libros de texto de historia contemporánea. Como población de muestra se ha seleccionado el libro de “Historia del mundo contemporáneo” de 1ª de Bachillerato y el de “Geografía e Historia” de 4ª de ESO, ambos de la editorial Vicens Vives (2010 y 2017), formando parte del estudio todo el conjunto de sus bloques temáticos. Aunque la asignatura de 4ª de ESO se llame “Geografía e Historia” se ha considerado que puede formar parte de la muestra, ya que su contenido, de manera íntegra, forma parte de la historia contemporánea (Orden 14 de Julio de 2016).

El contar con dos libros con fechas de publicación tan alejadas (7 años) nos permitirá observar si las desigualdades de género comentadas en los puntos anteriores han ido reduciéndose o si por el contrario no han surgido efecto las diversas leyes en favor de la igualdad desarrolladas en los últimos años. Es necesaria una mirada al pasado tanto para analizar la problemática de la educación actual como para observar si la búsqueda en favor de la igualdad está avanzando en la dirección adecuada.

Para corroborar si existe una transmisión de contenidos de estos materiales con un sesgo androcéntrico nos inspiraremos en los métodos de análisis y clasificación comentados en el apartado anterior, y en el trabajo de Gómez Carrasco, J y Tenza Vicente, S (2015), con ellos se llevará a cabo un análisis, en el que se valorará:

- Una catalogación de las ilustraciones atendiendo a la presencia de hombres y mujeres; en solitario, formando parte de un grupo de forma anónima o con nombre propio.
- Señalar la actitud, ámbito o actividad en la que se encuentran los personajes.
- El uso de lenguaje no sexista.

Se ha desarrollado dicho planteamiento de forma cuantitativa (aunque en las conclusiones del trabajo se harán menciones cualitativas). Para la cuantificación se han tenido en cuenta los personajes individuales, y aquellos enmarcados en un espacio

colectivo, tanto si son reales como caricaturas. También hay que precisar que no se han contabilizado las imágenes de grandes multitudes, aunque sí aquellas en las que hay personajes destacables y reconocibles sobre el resto. La categorización cuantitativa se ha llevado a cabo mediante tres tablas y gráficos de cada libro en las que se mostrará:

1. El número de hombres, mujeres y las escenas mixtas donde aparecen ambos sexos, por lo que cada imagen en la que aparezca un hombre y una mujer o más miembros se contabilizará como 1.
2. Sobre estos datos en función al sexo se ha hecho un desglose a los personajes que aparecen de manera individual para diferenciar el ámbito en el que se representan o pertenecen: político, militar, oficios, cotidiano y ocio.
3. El ámbito de la presencia masculina y femenina con o sin nombre propio, desglosados en la actitud en la que se muestran: Activa (llevando a cabo una acción, con actitud de confianza y seguridad), Pasiva (miedo) y de liderazgo.

La clasificación de las imágenes se ha categorizado siguiendo una base de datos sobre la que se han ido añadiendo la información obtenida de cada imagen que aparece en los libros analizados¹⁴.

Una vez recopilados todos los resultados se llevará a cabo un análisis sobre los aspectos más destacables a nivel cualitativo como de aquellos a nivel cuantitativo que puedan mostrar que existe una clara desigualdad.

¹⁴ *Anexo IV*

6. Desarrollo

6.1 Resultados

Los resultados obtenidos de los análisis de los libros de Historia han sido los siguientes:

Historia del Mundo Contemporáneo de 1ª de Bachiller:

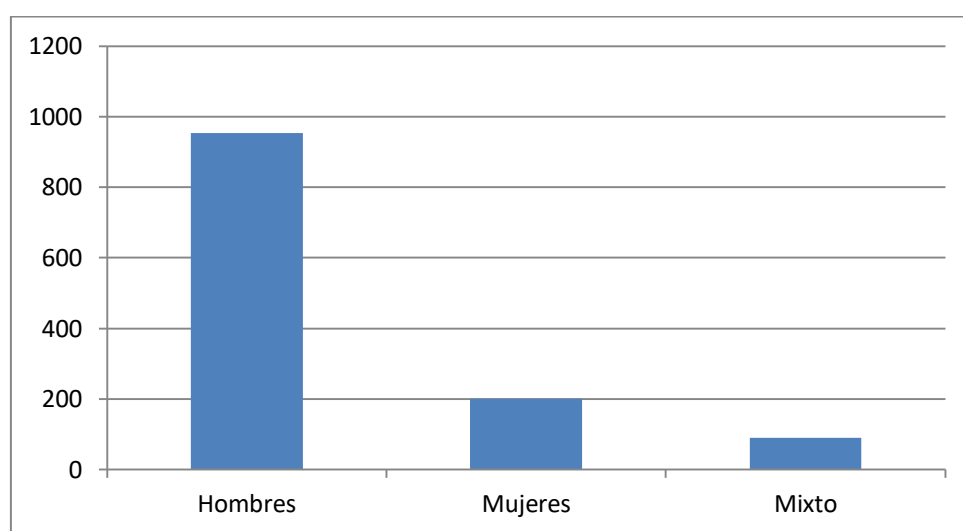


Gráfico nº1. Presencia total de hombres, mujeres y ambos en los libros de texto. Elaboración propia.

Hombres	953
Mujeres	200
Mixto	89

Tabla nº1

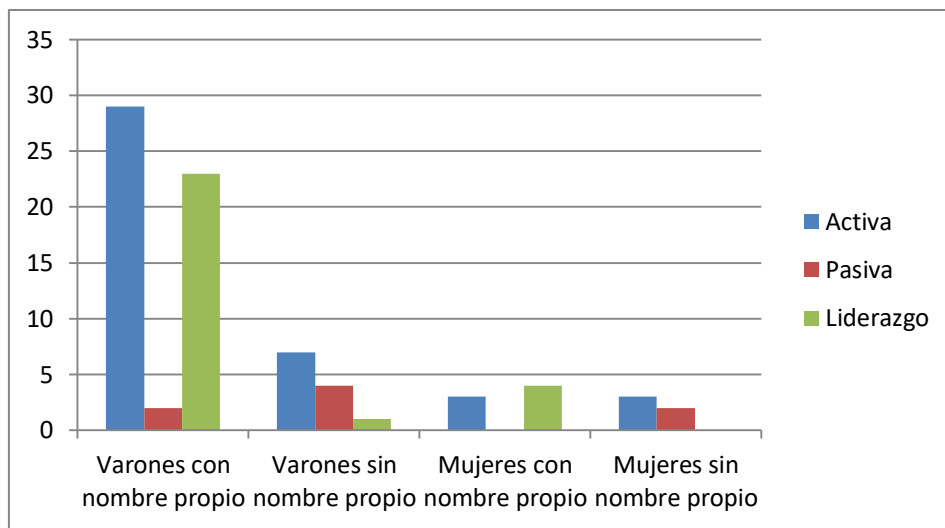


Gráfico nº2. Actitud de las personas representadas individualmente. Elaboración propia.

	Activa	Pasiva	Liderazgo
Varones con nombre propio	29	2	23
Varones sin nombre propio	7	4	1
Mujeres con nombre propio	3	0	4
Mujeres sin nombre propio	3	2	0

Tabla nº2

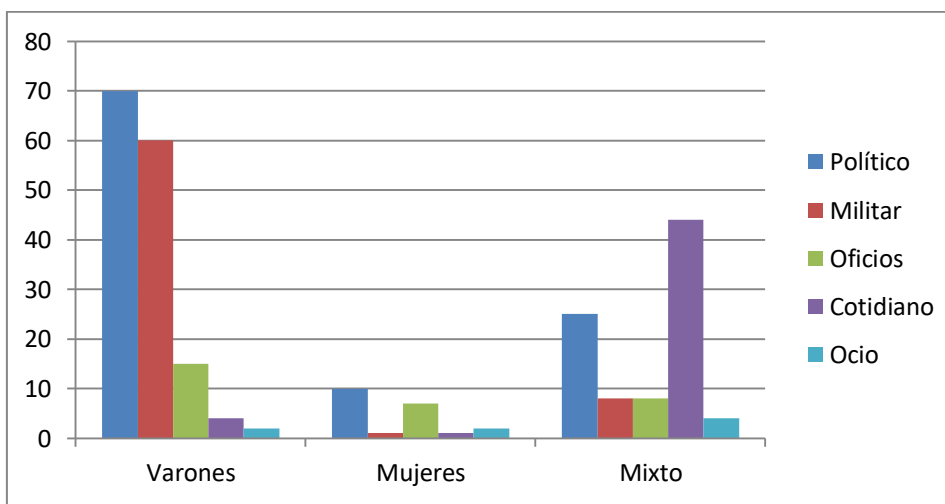


Gráfico nº3. Ámbito en el que se representa a hombres y mujeres en los libros de texto. Elaboración propia.

	Político	Militar	Oficios	Cotidiano	Ocio
Varones	70	60	15	4	2
Mujeres	10	1	7	1	2
Mixto	25	8	8	44	4

Tabla nº3

Resultados de Geografía e Historia de 4ª de ESO

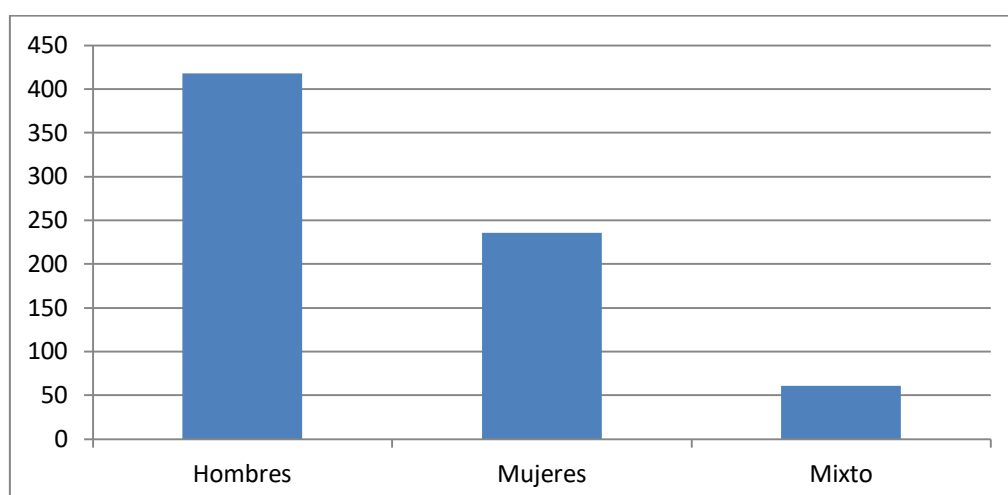


Gráfico n°4: Presencia total de hombres, mujeres y ambos en los libros de texto. Elaboración propia.

Hombres	418
Mujeres	236
Mixto	61

Tabla n°4

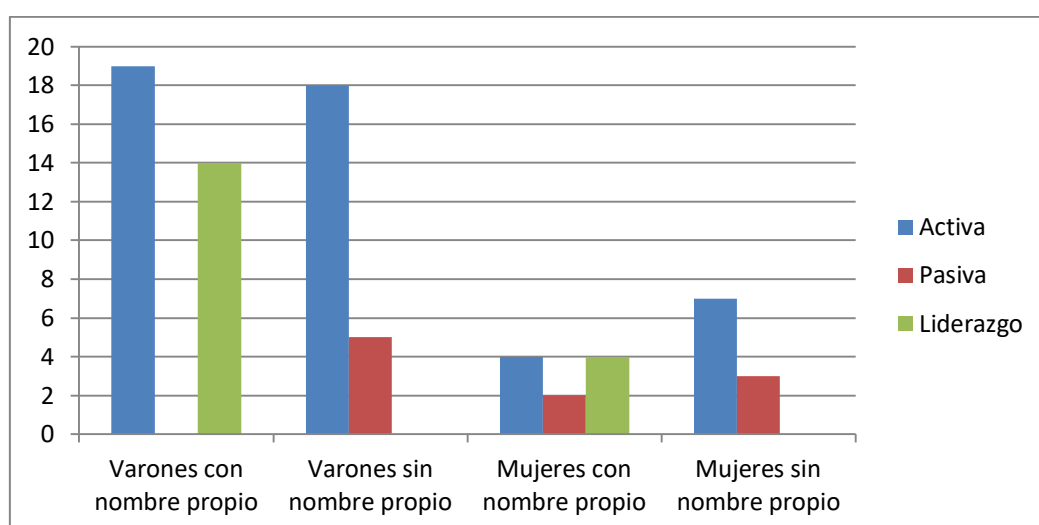


Gráfico n°5: Actitud de las personas representadas individualmente. Elaboración propia.

	Activa	Pasiva	Liderazgo
Varones con nombre propio	19	0	14
Varones sin nombre propio	18	5	0
Mujeres con nombre propio	4	2	4
Mujeres sin nombre propio	7	3	0

Tabla n°5

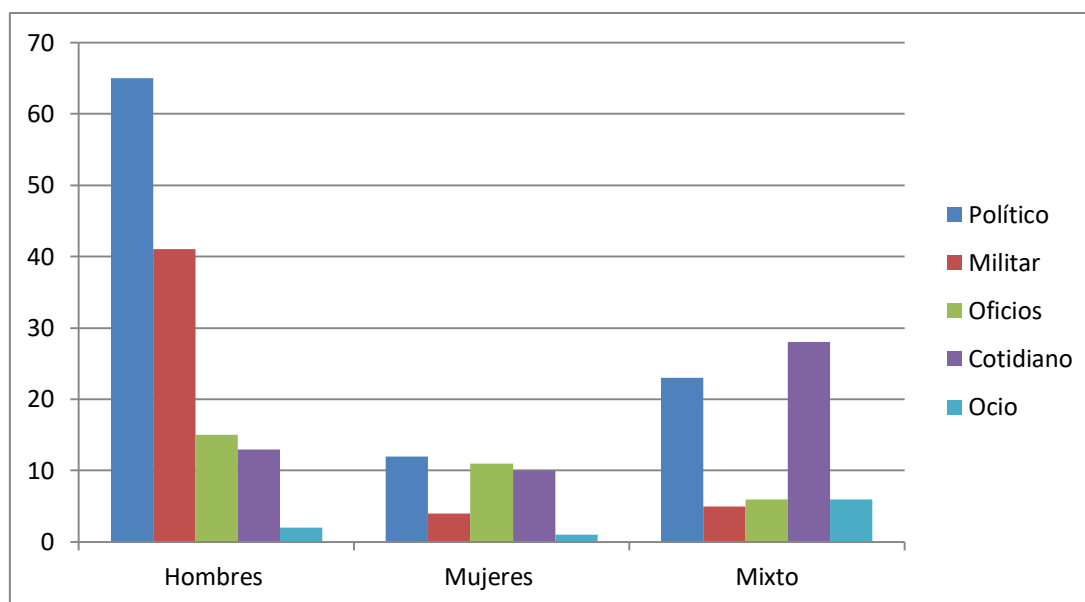


Gráfico n°6. Ámbito en el que se representa a hombres y mujeres en los libros de texto. Elaboración propia.

	Político	Militar	Oficios	Cotidiano	Ocio
Hombres	65	41	15	13	2
Mujeres	12	4	11	10	1
Mixto	23	5	6	28	6

Tabla n°6

6.2 Observaciones

A continuación se mostrará el análisis de los datos de ambos libros de texto recabados en el apartado anterior, a través de los cuales podemos observar que:

Los resultados de los gráficos 1 y 4 muestran un panorama muy desigual, donde se observa claramente la presencia minoritaria de la mujer en los libros de Historia, ya que el número de mujeres representadas es de un 24% respecto al total (436/1807). Además de un número de ilustraciones mixtas (con presencia de hombres y mujeres) tremendamente reducida, de tan solo 150.

Según los datos del 2ª y 4ª gráfico: Tan solo un 22,53% (32/110) de los personajes individuales representados son mujeres, de las cuales, únicamente hay 25

(con nombre o sin nombre propio) en actitud activa y de liderazgo frente a los 111 personajes masculinos; además, en actitud pasiva hay 11 hombres (9% de los representados individualmente) frente a 7 mujeres (un 21%). Con nombre propio, representados de manera individual, hay 87 hombres respecto a 17 mujeres (un 16% de los personajes representados individualmente). Hay que señalar que se han contabilizado como mujeres con nombre propio ciertas alegorías que representan a la república, la libertad o la independencia, por lo que el número de mujeres “reales” se reduciría a 11.

En el 3ª y 6ª gráfico se comparan los datos de presencia masculina y femenina en los distintos ámbitos en los que se muestran en los libros de texto, encontrándose una presencia hegemónica masculina en los apartados militares y políticos, los cuales sobrepasan también ampliamente el resto de ámbitos (laborales, cotidianos y de ocio). En el grupo mixto se presenta de manera mucho más amplia en el ámbito cotidiano, sobrepasando ampliamente las proporciones masculina y femenina del mismo; esto se debe a que se muestran numerosos ámbitos familiares, siendo de los pocos puntos de encuentro entre hombres y mujeres en los libros de texto junto a las movilizaciones sociales, que es también donde se muestra un mayor número de mujeres tanto a nivel individual como colectivo, encontrándose la mayor muestra en temas relacionados con revoluciones, movimiento obrero... donde también encontramos de manera más numerosa el ámbito militar, pero más que como soldados como víctimas de la guerra.

El libro de 4ª de ESO, con una edición más reciente, ha conseguido minimizar unos resultados, que de por sí son negativos, añadiendo ciertos epígrafes basados en la historia de las mujeres, además de que se han disminuido el número de ilustraciones en sustitución de esquemas, mapas y diagramas. Esto podría indicarnos que se está trabajando y yendo en la dirección correcta, sobre todo teniendo en cuenta que hace más de 15 años la visibilización femenina en los libros de la editorial Vicens Vives era del 3,8 % (Gómez Carrasco y Tenza Vicente, 2015: 788). Aunque los resultados nos siguen mostrando un panorama muy desigual en el que las representaciones femeninas y la historia de las mujeres siguen manteniendo una presencia mínima en los libros de texto.

A la luz de los resultados obtenidos, es evidente que hay una mayor representación masculina en los libros de texto, mostrando una práctica invisibilización al género femenino, sobretodo en términos “históricos” relevantes, manifestadas normalmente acompañadas por hombres, sin nombre propio y ejerciendo actividades estereotipadas (ejerciendo labores domésticas, cuidado de los hijos, en actividades de ocio relacionadas con la danza, música...). En consecuencia a los objetivos planteados por el trabajo se pueden extraer una serie de conclusiones tanto a nivel cuantitativo como cualitativo:

- Hay una representación por parte del colectivo femenino por su condición respecto a los varones: en el ámbito civil (su mujer) o biológico (madre, hermana), principalmente en el familiar y heterosexual.
- Hay una falta de análisis sobre la situación de opresión de las mujeres a lo largo de la historia. Aunque se nos muestren varios epígrafes en los diferentes bloques temáticos sobre “la situación de la mujer en...” no hay un replanteamiento sobre el contexto patriarcal ni el sistema económico que lo sostiene. Haciéndose necesaria la eliminación sobre la creencia de que la historia de las mujeres es cosa de mujeres.
- Sigue habiendo una visión de la historia totalmente militarizada y enfocada en la política, lo que fomenta la nula presencia femenina. Por tanto, sigue siendo necesaria una incorporación de la Historia Social donde aquellos sectores más invisibilizados en el discurso histórico tengan cabida.
- Cuando hay una presencia femenina como protagonistas de la Historia, estas no muestran un reflejo sobre la realidad ni vivencias del colectivo femenino, ya que asumen un rol o modelo masculino social de la época.
- Hay un uso desmedido del masculino genérico, y puesto que se puede contar con la posibilidad de usar un género, el otro, ambos y la riqueza de la lengua castellana para usar un lenguaje neutro (por ejemplo sustituyendo ciudadanos por ciudadanía; hombres en huelga por huelguistas...) cuesta trabajo entender porque no hay una evolución del lenguaje en mostrar e incluir en el lenguaje a la otra mitad de la población. El uso abusivo del masculino genérico termina por limitar el contexto, no sabiendo si una escena o una acción está realizada

únicamente por hombres o es un contexto mixto. Hay varios casos destacables en el libro de texto, llamando la atención de un pie de foto en el que dice “jornaleros trabajando en el campo” y en la imagen se muestran 3 mujeres labrando el campo junto a 2 hombres. En cambio, en una en el pie de foto de una fábrica textil donde todas las empleadas son mujeres aparece “trabajo en una fábrica textil del S.XIX”.

7. Propuesta de mejora

A lo largo del trabajo se ha elaborado un recorrido sobre los distintos planteamientos de escuela coeducativa por parte de numerosos autores y autoras. Una vez realizado todo este trayecto epistemológico y el análisis de los materiales educativos podemos incluir las siguientes propuestas de mejora en base a la necesidad de la coeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente de la Historia del Mundo Contemporáneo, pero pudiendo extrapolarse a otros ámbitos y materias:

En primer lugar, es necesario que la inspección educativa lleve a cabo un trabajo de supervisión y control sobre la forma en la que se hace coeducación. Por lo que se deben de aplicar medidas efectivas de inspección de trabajo con un sistema de evaluación adecuado que sea crítico con la forma de llevar a cabo el trabajo coeducativo.

Para llevar a cabo un auténtico trabajo transversal sobre la perspectiva de género es preciso el desarrollo de guías que ayuden a eliminar el sexismo en los centros de estudio. Para ello hay que basarse en la situación actual del centro: donde se encuentran los problemas donde hay que intervenir, generar indicadores de mejora para evaluar si se están consiguiendo lograr los objetivos, y comprometer a toda la comunidad educativa en dichos proyectos.

Hay que reiterar la necesidad de llevar un proceso educador, no solo al alumnado sino al profesorado para que todo el trabajo e implicación de poner en marcha prácticas coeducativas sea verdaderamente efectivo. Rizo, M (2004) propone las siguientes objetivos:

- Propiciar una formación (dirigida hacia el profesorado en su propio centro) de trabajo a través de la reflexión continuada sobre su función docente, enfocada en ejemplos y problemáticas que afecten a su proceso personal de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicar los valores, funciones y metodologías de la coeducación a todos los aspectos educativos del centro.
- Facilitar la creación de un ambiente educativo que posibilite que se lleven a cabo valores no sexistas y de igualdad en toda la comunidad educativa.
- Reflexión por parte de toda la comunidad educativa (docentes, familias y alumnado) sobre la existencia y perjudicialidad de estereotipos sexistas en la educación y los efectos negativos que pueden llegar a afectar al desarrollo personal del alumnado, y optar por la construcción de nuevos modelos de identidad, superando las limitaciones del género. Debiendo de superar las reticencias que puedan surgir de forma activa o pasiva a la hora de implementar la coeducación en el centro, desde una posición colectiva e implicando a toda la comunidad educativa.
- Colaboración con otras instituciones u organismos que sean afines a los objetivos de la escuela coeducativa.

Para llevar a cabo los objetivos planteados anteriormente proponemos: Respecto a los libros de texto es necesario un mayor equilibrio entre la presencia masculina y femenina, tanto desde el ámbito colectivo como desde un enfoque individual, con un reconocimiento a sus aportaciones en el desarrollo histórico. También en la visibilización del número de ocupaciones, las cuales se muestran muy reducidas en el campo femenino. Un reconocimiento a otros entornos ajenos al de la política, la macro-economía o acontecimientos bélicos, y un mayor enfoque al ámbito

privado o doméstico y su importancia socioeconómica. Un uso del lenguaje no sexista, que aglutine al conjunto de la población y no construya una Historia solamente en masculino. La eliminación de estereotipos de género y una mayor visibilización de ocupaciones en las que las mujeres han destacado pero no han recibido la misma relevancia que sus compañeros masculinos (en el ámbito militar, político, sindical, artístico...).

Hay que ser críticos con el material didáctico utilizado para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de la Historia y evitar que la supuesta “neutralidad” siga invisibilizando y ofreciendo una visión histórica marcado por un fuerte androcentrismo, tanto cuantitativo como cualitativo. No basta con incorporar la perspectiva de femenina a las ciencias androcéntricas sino reconceptualizarlas para hacerlas más humanas (Bello Sánchez, 2002: 94). Es fundamental la labor docente y el incluir la perspectiva de género al ámbito educativo para añadir nuevos valores y provocar los cambios de actitudes en la sociedad en favor de la igualdad.

Es preciso que esta teoría crítica llegue al alumnado de la educación superior en forma de nueva corriente epistemológica en el marco de la didáctica de las Ciencias Sociales, para que desde la misma sea capaz de detectar la ideología patriarcal vigente aún en los libros de texto y en los discursos, tanto visuales como narrativos, transmitidos en las aulas, y poder elaborar mecanismos y actuaciones de mitigación. Hay que romper la denominada “ceguera de género” del alumnado, que no es capaz de detectar sesgos de ningún tipo en la divulgación histórica (clase, etnias, género, edad...). Con todo, el profesorado ha de abrir la mirada de su alumnado para fomentar un pensamiento crítico que le hará ser ciudadanos/as más libres y participativos/as en nuestra sociedad democrática (García Luque, 2015: 171-172). Por lo tanto, no basta solo con eliminar los prejuicios de género y estereotipos sexistas de los libros de texto y demás materiales curriculares si esto no va acompañado de un profundo cambio en la formación del profesorado en materia de género (García Luque, 2016: 147).

8. Conclusiones

En un principio las escuelas fueron enfocadas principalmente hacia el público masculino (más acomodado), ya que las mujeres eran educadas para otros menesteres, siendo el trabajo doméstico tanto de manera asalariada como de cuidado de familia y hogar, una de las principales causas del analfabetismo femenino (Carmen Párraga, 2010). En España, desde 1982 hasta 2007 el analfabetismo de las mujeres ha pasado de 3,5 millones a solo 600.000, de las cuales la gran mayoría son mujeres mayores. En este mismo periodo el número de mujeres con estudios universitarios se ha multiplicado por 5 superando al de los hombres. (Subirats, 2009: 94).

La igualdad, tal como la defiende Elena Simó (2010) no se aprende ni surge sola. Para llevarla a cabo necesita inversión económica, contenidos, materiales y profesorado formado. Una legislación que se vigile y sea aplicada por la administración y sus docentes, y sus beneficios se extienda a toda la población escolarizada, sin importar clase o condición social.

Para lograr el camino hacia la coeducación en los centros de estudio es necesario poner en marcha una serie de recursos: logísticos, económicos, formativos, personales... porque aunque la legislación los apoye en el marco teórico, es necesario sacarlos del papel y llevarlos a cabo.

La desigualdad de género es una alarma social a nivel global, y es necesaria una intervención en todos los ámbitos públicos para luchar y acabar con ella. Uno de los aspectos esenciales donde hay que incidir es en el de la educación, constructor y reproductor de modelos sociales que prepara a niños y niñas para formar parte de la sociedad. Esto convierte a la educación en un factor esencial para transformar y crear sociedades distintas y mejores, basadas en la igualdad.

Es necesaria una revisión curricular de los contenidos sobre conceptos, teorías, actitudes y roles por parte de las autoridades para combatir contra el currículo oculto, para que comience a ser trabajado y deje de ser “oculto”, ya que acaba influyendo al alumnado.

Hay que dar una gran relevancia a la formación del profesorado para acabar con la dinámica patriarcal con la que se socializa el alumnado. Ya que para que el futuro profesorado pueda implementar la perspectiva de género en las aulas hay que hacerlo competente profesionalmente en esta línea (García Luque, 2016: 148).

Esto no es un trabajo que deban de desarrollar solamente las instituciones políticas o el profesorado, sino que debe de implicar a toda la comunidad educativa, incluyendo a familias, inspección educativa, profesorado e incluso el propio alumnado.

9. Legislación

Educación secundaria

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Ley 17/ 2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA 26-12-2007)

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Texto consolidado, 30-07-2016).

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje de alumnado (Texto consolidado, 24-02-2018).

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (BOJA 28-07-2016).

DECRETO 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 28-06-2016).

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE 29-01-2015).

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE 03-01-2015).

Bachillerato

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA 26-12-2007)

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (Texto consolidado, 24-02-2018).

CORRECCIÓN de errores del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE 13-02-2017).

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (BOJA 29-07-2016).

DECRETO 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 28-06-2016).

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE 29-01-2015).

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE 03-01-2015)

10. Bibliografía

Bel Martínez, J.C (2016). *El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE*. Aula, nº22. Universidad de Valencia. Págs. 219-233.

Bello Sánchez, A. (2002). *El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual*. Educar, nº29. Págs. 91-102.

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis D.L.
- Blanco, N. (2000). *Mujeres y hombres para el S.XXI: El sexismo en los libros de texto*. M. Á. Santos Guerra (coord.) *El Harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*, Págs. 119-147.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Graó.
- Brullet C. y M. Subirats (1990): *La Coeducación. Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación. Págs-25
- Choppin, A. (2000). *Los manuales escolares de ayer a hoy*. Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, nº19, Págs. 13-37.
- Cobo Bedía, A.R. (coord.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Los Libros de la Catarata. Págs. 123-150.
- Construir paz en la escuela págs. Págs. 75-80 (ejercicios) (carpeta de cultura de paz)
- Contreras, J. (2003). *Hay otras escuelas*. Kikirikí. Cooperación Educativa, págs. 39-43.
- Díez Bedmar, Mª C. (2019). *Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente*. El futuro del pasado. Nº10. Págs. 82-122.
- Fernández González, N y González Clemares, N. (2015). *La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa*. Portal de revistas electrónicas UAM. Nº3. Págs. 242-263
- Freixas, A. y Luque, A. (1998). *In favor of girls? Notes on the debate on coeducational school*. Cultura y educación. Págs. 51-62.
- García Luque, A. y Peinado, M. (2012). *Género y ciudadanía en la educación obligatoria: de la intencionalidad a la realidad*. En M. Martín Clavijo, (Ed.), *Más Igualdad. Redes para la Igualdad*. Págs. 291-301.
- García Luque, A.; Romero, G., Cambil, Mª. E. y Peinado, M. (2014). *Educación para la ciudadanía activa y solidaria a través del aprendizaje cooperativo en el actual marco*

educativo. En V. Ballesteros (Coord.), Implicaciones de la ciudadanía y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional. págs. 67-85.

García Luque, A. (2015). *Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE*. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruiz, J. L. de la Montaña. (Coord.), Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. págs. 163-173.

García Luque, A. (2016). *Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo*. En M. Birriel Salcedo, C. Rísquez Cuenca. (Coord.), A debate Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. Revista ph, n^o89. Págs. 147-149.

García Luque, A. (2016). *La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI?* Revista Educación, Política y Sociedad, n^o1, julio-diciembre. págs. 100-124.

Gómez Carrasco, C. J. y Tenza Vicente, S. (2015). *Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO*. En A. M. Hernández Carretero (coord.), Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Universidad de Extremadura. págs. 781-791.

Guerra M. I. (1996). *La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO*. Iber, n^o7, Págs. 15-23.

Lapatí Escalante, P y González del Pliego, E. (2015). *Visibilización de las mujeres en los libros de texto de historia: Una mirada etiológica al caso de secundaria en México*. En: Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Coord. Hernández Carretero, A.M, García Ruiz, C.R y Montaña Conchiña, J.L. Págs. 223-230

Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Madrid: Paidós. Págs. 18-20.

López Méndez, I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. Cruz Roja. Págs. 15-20.

Lorenzo Delgado. M, Sola Martínez. T, Cáceres Reche. M.P. (2007). *Principales referentes legales y educativos para el desarrollo de la coeducación*. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla. Nª37. Universidad de Granada. Págs.73-84.

Molines Borrás, S (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar*. Tesis doctoral dirigida por Ester Barberá Heredia. Universidad de Valencia.

Montero Alcaide, A (2009). *Una ley centenaria: La ley de instrucción pública (Ley Moyano, 1857)*. Cabas. Nª1.

Morales, O.A. y Lischinsky, A. (2008). *Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España*. Discurso & Sociedad. Nª2, Págs. 115-152.

Moreno, A. (1986). *El Arquetipo Viril, protagonista de la historia*. Edicions de les dones.

Organización Mundial de la Salud (2018). *Género y salud*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>.

Párraga, C. (2010). *Educación durante el Franquismo*, Temas para la educación, nª11. Págs. 1-16.

Prats, J. y Santacana, J. (1988). *Ciencias Sociales*, en *Enciclopedia general de la educación*, editorial Océano.

Romero Sánchez, G. García Luque. A. y Cambil Hernández, M. (2016). *Valores sociales en la nueva realidad curricular: loe versus LOMCE*. Opción, Año 32, Nª 8. Págs. 689-712.

Rizo, R. (2004). *La coeducación en el proyecto de centro*. En Rodríguez, C. *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Miño y Dávila. Págs. 205-256.

Ruiz, L. y Vallejo, C. (1999). *¿Qué queda del sexismo en los libros de texto?*. Revista Complutense de Educación, nª10, Págs. 125-145.

Sánchez, A. y Iglesias, A. (2008). *Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción*. En *Educación en la ciudadanía: Perspectivas feministas*. Coord. Rosa Cobo. La catarata. Págs. 123-150.

Santos, M. A. (1984). *Coeducar en la escuela*. Grupo Cultural Zero.

Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende*. Cuestión de coeducación. Narcea.

Subirats, M. (1994). *Conquistar la igualdad, la coeducación hoy*. Revista Iberoamericana de Educación, nº6, Género y Educación.

Subirats, M. (coord.) (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Barcelona: Ministerio de Asuntos Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona.

Subirats, M. (2009) *La escuela mixta ¿garantía de coeducación?* CEE Participación Educativa. Madrid nº 11. Págs. 94-97.

Terrón, M. T. y Cobano, V. (2008). *El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria*. Foro de Educación. Nº10, Págs. 385-400.

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Vega, A. (2007). *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Aljibe. Págs. 15-30.

Wollstonecraft, M. (1792). *A Vindication of the Rights of Woman: with Strictures on Political and Moral Subjects*.

11. Anexos

Anexo I

1. Competencia en comunicación lingüística. Se refiere a la habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. La primera alude a las capacidades para aplicar el razonamiento matemático para resolver cuestiones de la vida cotidiana; la competencia en ciencia se centra en las habilidades para utilizar los conocimientos y metodología científicos para explicar la realidad que nos rodea; y la competencia tecnológica, en cómo aplicar estos conocimientos y métodos para dar respuesta a los deseos y necesidades humanos.
3. Competencia digital. Implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información.
4. Aprender a aprender. Es una de las principales competencias, ya que implica que el alumno desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo, y trabajar de manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo.
5. Competencias sociales y cívicas. Hacen referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica.
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Implica las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos.
7. Conciencia y expresiones culturales. Hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura.

Fuente: Aula planeta <https://www.aulaplaneta.com/2015/06/04/recursos-tic/las-siete-competencias-clave-de-la-lomce-explicadas-en-siete-infografias/>

Anexo II

Sí es trabajar coeducativamente a nivel transversal	No es trabajar coeducativamente a nivel transversal
Elaborar un documento pautado con acciones y propuestas que orienten las intervenciones, en los que se registran las actuaciones desarrolladas y su evaluación posterior.	Elaborar acciones puntuales llevadas a cabo de manera voluntaria por algún docente.
Enmarcar dentro de un proyecto común actividades de sensibilización hacia el alumnado en distintas asignaturas con el objetivo de eliminar la discriminación.	Realizar actividades puntuales en fechas señaladas como el 8M o el Día contra la violencia hacia la mujer, sin haber llevado a cabo un trabajo de sensibilización previo.
Contar con un equipo docente formado y comprometido con la coeducación.	Formar parte de proyectos coeducativos sin haber recibido formación previa.
Incluir la coeducación en el proyecto educativo de centro y aplicarlo de manera práctica.	Incluir el principio de coeducación en los planes de centro y no llevar a cabo ninguna acción en este sentido.
Replantearse que a día de hoy se siguen produciendo desigualdades y discriminaciones de género en diversos ámbitos, incluido el educativo.	Pensar que se ha conseguido la igualdad y que ya no hay más trabajo que hacer.

Revisar los materiales y contenidos educativos que se trabajan en el aula para evitar la reproducción de estereotipos a niñas y niños.	Pensar que es exclusivamente deber de las editoriales el vigilar los contenidos que transmiten en los libros de texto.
Vigilar la comunicación en todos sus sentidos (oral, escrita, no verbal) para integrar al conjunto del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje.	Pensar que usando continuamente el masculino genérico las niñas quedan incluidas.
Llevar a cabo la incorporación de las familias en los proyectos de centro para sensibilizarlas e informarlas de los objetivos que se pretenden lograr.	Pensar que no es necesaria la intervención familiar en realizar este tipo de proyectos coeducativos.

Tabla: Molines Borrás, S (2015). La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar. Tesis doctoral dirigida por Ester Barberá Heredia. Universidad de Valencia. Pág. 132, 133 y 134.

Anexo III

Primera fase: Sensibilización de la comunidad educativa y definición del proyecto.

Se intentara llevar a cabo un enfoque común sobre la necesidad de llevar a cabo un proyecto coeducativo. Por lo que la comunidad educativa tiene que concienciarse sobre lo transcendental que es eliminar el sexismo de la educación. Esto puede lograrse mediante charlas formativas, debates... Para ello deberá de formarse un equipo de trabajo de profesionales que coordinen y lideren el trabajo a seguir, estableciendo objetivos y un plan adecuado para desarrollarlo. También habrá sectores de la comunidad educativa que se muestren reticentes a llevar a cabo esta labor. Aunque, por otro lado, se elaboraran una nueva red de relaciones por parte de los agentes educativos (alumnado, profesorado y familias) que fomentará la cohesión entre ellos.

Segunda fase: Observación, análisis de situación, reflexión y comunicación.

El equipo de trabajo desarrolla las acciones elaboradas anteriormente, a través de un análisis común de las observaciones del centro, trasladando al resto de la comunidad escolar las conclusiones obtenidas.

Tercera fase: Experimentación y cambio.

Se inicia tras alcanzar una puesta en común sobre el diagnóstico de sexismo en el centro. Tras ello, se llevaran a cabo los cambios pertinentes. En caso de que estos cambios no fueran bien vistos por toda la comunidad educativa debería de replantearse una nueva fase de sensibilización o modificados en caso de necesidad por medio de la evaluación.

Fuente: Molines Borrás, S (2015). págs. 138, 139 y 140

Anexo IV

Libro	Nº de Tema	Nº de personajes			Presencia individual	Actitud	Ámbito
		Masculino	Femenino	Escena mixta			
4ª de ESO	9	-	1	-	Mujer con nombre propio (<i>Mitin de Clara Campoamor</i>)	Liderazgo	Político
4ª de ESO	9	3	1	1	- (<i>Milicias en el frente de Aragón</i>)	Activa	Militar
4ª de ESO	9	-	1	-	Mujer sin nombre propio (<i>Alegoría de la II República</i>)	Liderazgo	Político
4ª de ESO	9	4	3	1	- (<i>Miembros del grupo teatral La Barraca</i>)	Activa	Oficios

Tabla 7. Muestra de la base de datos, Elaboración Propia.