

La práctica docente coeducativa: trayectoria, retos y recursos

PID_00288895

Autoría: Ana Hidalgo Urtiaga

Educación primaria

**Ana Hidalgo Urtiaga**

Doctora en Estudios Literarios por la Universidad Complutense de Madrid y especializada en Estudios Literarios de Mujeres en la Universidad de Sussex (Reino Unido). Profesora de enseñanza secundaria en la especialidad de Inglés desde 2006 en la Comunidad de Madrid. Presidenta de DOFEMCO (Docentes Feministas por la Coeducación), plataforma estatal de estudio y promoción de la coeducación como principal instrumento de innovación educativa y transformación social, formada por profesoras de todas las etapas educativas. Conferenciante y formadora en coeducación, es también una activista comprometida con la igualdad entre mujeres y hombres.

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Nadia Ahufinger Sanclemente

Primera edición: septiembre 2022

© de esta edición, Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC)

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Autoría: Ana Hidalgo Urtiaga

Producción: FUOC



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto que se indique lo contrario– a una licencia Creative Commons de tipo Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0. Se puede copiar, distribuir y transmitir la obra públicamente siempre que se cite el autor y la fuente (Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no se haga un uso comercial y ni obra derivada de la misma. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>

Índice

Introducción	5
1. De la escuela segregada a la escuela mixta	8
2. La escuela mixta: el espejismo de la igualdad	13
2.1. El androcentrismo del currículo oficial y otros materiales escolares	15
2.2. El currículo oculto	16
2.3. La enseñanza: una profesión feminizada.....	21
3. La escuela coeducativa: principales retos y herramientas	24
3.1. El reconocimiento de las alumnas como sujetos de la educación	25
3.2. La revisión y la compensación de los contenidos académicos androcéntricos	27
3.3. La inclusión de la educación emocional, socioafectiva y sexual en el currículo oficial.....	28
Conclusiones	33
Bibliografía	34
Anexos	35

Introducción

Este material es el documento teórico de referencia sobre la coeducación del Grado de Educación Primaria de la UOC. Ha sido creado para ser utilizado de forma transversal en las diferentes asignaturas que conforman el Grado y poder garantizar una coherencia formativa sobre la temática a lo largo de los cursos.

En concreto, tiene el objetivo de analizar con perspectiva feminista el recorrido de la implantación de la coeducación en la escuela española, aclarar conceptos coeducativos básicos y ofrecer herramientas al profesorado para integrar en su práctica docente la educación para la igualdad de oportunidades, trato y condiciones de los niños y las niñas.

La **didáctica del feminismo y de la coeducación** ha de ser una máxima de nuestro sistema educativo y una prioridad del profesorado para poder ofrecer una buena educación, pues si la educación es un derecho humano inalienable, **la educación para la igualdad** entre niñas y niños –futuras mujeres y hombres– **es una cuestión de justicia**.

Como docentes, debemos ser conscientes de que la igualdad entre los sexos es responsabilidad del conjunto de la sociedad y de que la escuela, en particular, es el ámbito de socialización más favorable para alcanzarla, dado su carácter integrador e inclusivo (ved Figura 1).

Figura 1. Diferentes ámbitos de socialización que intervienen en la formación de la identidad



Fuente: elaboración propia.

La **coeducación** o la educación para la igualdad es el método de innovación educativa y renovación pedagógica que lleva la teoría feminista a la práctica en el aula.

Los elementos que intervienen en la implementación de la coeducación son los siguientes:

1. La **teoría feminista** sienta las bases del pensamiento propiciatorio del cambio cultural necesario.
2. El **marco legislativo** estatal y autonómico debe recoger un currículo feminista preceptivo, que concrete y secuencie los objetivos, los contenidos, los criterios y los estándares de evaluación.
3. Los **objetivos generales** de la coeducación son:
 - a. Garantizar el acceso a la educación obligatoria para todas las niñas.
 - b. Formar a chicas y chicos en relaciones justas, basadas en la igualdad y el respeto.
 - c. Erradicar actitudes, comportamientos y valores que sustentan la violencia contra niñas y mujeres.
 - d. Garantizar una educación libre de androcentrismo, sexismo y machismo.

El **androcentrismo** es la visión del mundo desde, exclusivamente, el punto de vista del hombre, que se presenta como universal, objetivo y neutral.

- La visión de la mujer queda ausente y, por lo tanto, invisibilizada.

El **sexismo** es la discriminación que sufre la mujer porque el hombre la desprecia, la subvalora o la odia.

- La mujer está presente, pero ejerce un papel subordinado, secundario o dependiente del hombre.
- Esta discriminación puede ser más o menos obvia.

El **machismo** es la actitud de dominación y prepotencia del hombre sobre la mujer.

- Se encarga de mantener la desigualdad por medio de la violencia (verbal, física, psicológica, agresiones sexuales, prohibiciones, encierros, explotación sexual o reproductiva, etc.).
- Las mujeres pueden colaborar en el machismo, pero de forma vicaria, pues, aunque lo hayan interiorizado, no se benefician del abuso de poder.

El **patriarcado** es el sistema de organización social basado en la dominación del hombre sobre la mujer mediante su opresión.

- Esta opresión se ejerce desde los ámbitos del poder, como «la política, la información, el poder económico, el saber, la creatividad y la religión» (Valcárcel, 2019, p. 133).
- Es un sistema estable en el tiempo, pero creado por los varones y, por lo tanto, puede modificarse y subvertirse.
- Por ello, se observa la coexistencia de dos tipos de patriarcado en el mundo: de coerción y de sometimiento (Puleo, 2005, p. 39). El primero existe en aquellos países que recogen en sus leyes lo que se permite o se prohíbe hacer a las mujeres, por ejemplo, en Afganistán, mientras que el segundo se da en países donde la igualdad entre mujeres y hombres está recogida en sus leyes y constituciones, pero aún se promueven, por ejemplo, los roles de género.

El **feminismo** es el movimiento social, político y filosófico que busca hacer justicia social para la mitad de la población –las mujeres– al acabar con su opresión, discriminación, subordinación y explotación y, por lo tanto, subvertir el sistema patriarcal.

4. La **metodología**, es decir, el procedimiento en el aula o en el centro educativo, debe ser integradora, global y sistemática. La coeducación ha de trabajarse de forma **transversal** desde todas las asignaturas y ámbitos de la enseñanza.
5. Las **administraciones educativas** deben priorizar la **formación del profesorado** en coeducación.
6. Los **Servicios de Inspección** han de comprobar la correcta **consecución de dichos contenidos en las programaciones** anuales y de aula y en los proyectos educativos de los centros.

1. De la escuela segregada a la escuela mixta

El siglo XVIII sienta las bases de la democracia moderna en Europa, ya que el movimiento intelectual y cultural de la Ilustración posibilita que la población sierva y esclava pase a ser ciudadana. Sin embargo, la igualdad, la fraternidad y la libertad no son para las hijas de la Ilustración, como muestra la decapitación de la filósofa revolucionaria Olympe de Gouges en la Plaza de la Concordia de París en 1793, que había denunciado esta injusticia dos años antes en su obra *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*; de ahí que el feminismo se pueda considerar como el hijo no querido de la Modernidad (Valcárcel, 2019, p. 11). La excusa para no considerarlas ciudadanas ni iguales a los hombres se esgrime en su supuesta inferioridad de entendimiento.

Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana

En esta obra, Olympe de Gouges parafraseó la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, proclamada el 26 de agosto de 1789 durante la Revolución francesa, en la que se excluía a las mujeres de tales derechos, para exigir estos mismos para las mujeres. Es uno de los primeros documentos históricos que propone la emancipación de las mujeres a partir de la equiparación jurídica y legal entre sexos.

El neurosexismo

De entre los muchos pensadores y científicos que han sostenido esta idea acientífica, misógina y antifeminista sobre la inferioridad natural de la mujer, podemos destacar a Platón, Aristóteles, Eurípides, San Agustín, Einstein, Freud, Jung, Schopenhauer u Ortega y Gasset. Sin embargo, lo que cada sociedad y cultura considera propio de mujeres o de hombres varía, es arbitrario y producto de la socialización y el aprendizaje; no está determinado por el cerebro porque no hay cerebros «de mujer» o «de hombre». Esa idea arcaica se llama *neurosexismo* y ya ha sido ampliamente superada y empíricamente desmontada gracias a los avances de la neurociencia y, en concreto, a las investigaciones de Cordelia Fine, Daphna Joel o Gina Rippon. Aun así, hoy en día, todavía existen corrientes ideológicas sustentadas en la existencia de cerebros «rosas» y «azules».

Por consiguiente, el sistema educativo ilustrado, caracterizado por su progreso y tolerancia, también se asienta en la exclusión de la mujer bajo la premisa de que la formación de ambos sexos debe ser distinta, como señalan los propios padres de la educación; por ejemplo, el reconocido pensador y pedagogo revolucionario Jean-Jacques Rousseau escribe:

«[L]a educación de las mujeres siempre debe ser relativa a los hombres. Agradarnos, sernos de utilidad, hacernos amarlas y estimarlas, educarnos cuando somos jóvenes y cuidarnos de adultos, aconsejarnos, consolarnos, hacer nuestras vidas fáciles y agradables: éstas son las obligaciones de las mujeres durante todo el tiempo y lo que debe enseñárseles en su infancia».

J. Rousseau (1990). *Emilio, o De la educación* (p. 494). Alianza.

Immanuel Kant, filósofo ilustrado, por su parte, señala:

«[L]a mujer no debe estudiar historia, ni geografía, ni geometría, ni el principio de razón suficiente o de las mónadas; su instrucción no ha de ser fría, ni especulativa; tampoco pueden preocuparse por ampliar su memoria, tan solo su sentimiento moral».

I. Kant (1990). *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime* (p. 68). Alianza Editorial.

En ambos casos, ser niña –el sexo– determina su comportamiento –el género–, que es dependiente del niño para Rousseau y complementario para Kant. Detengámonos en estos dos conceptos:

El **sexo** (ser hombre o mujer) es un rasgo **biológico diferencial corporal**.

- Esta diferencia se observa, por ejemplo, en los órganos sexuales y reproductivos, en los cromosomas sexuales, en las hormonas sexuales, en las patologías médicas específicas a cada sexo, etc.
- Es el **origen de la diferencia** entre hombres y mujeres.
- En consecuencia, es el **origen de la opresión** que sufren las segundas por parte de los primeros.

El **género** es el **sistema de opresión patriarcal**.

- Sitúa al hombre en una posición dominante y a la mujer, subordinada en la jerarquía del poder.
- Se aprende en el contexto histórico, social y cultural en el que se nace; por lo tanto, es artificial, arbitrario y variable.
- Se concreta en los **roles de género, estereotipos de género**, actitudes y comportamientos que se asocian a lo masculino y lo femenino, y que siempre funcionan como categorías complementarias.

- El Convenio de Estambul de 2011, ratificado por España en 2014, define *género* como «los papeles, comportamientos, actividades y atribuciones socialmente construidos que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres».
- Es el **origen de la desigualdad**, pues a partir de estas imposiciones se «enseña» a las niñas a, por ejemplo, no confiar en su propio criterio, a creerse dóciles e inseguras y a los niños a ser duros, valientes y fuertes.
- Son ejemplos de esto las decisiones que se toman en relación con el nombre que se le pone al bebé, cómo se le preparará la habitación, el color de la ropa, las actividades que realizará, los juguetes que se le comprarán, etc.

Roles de género o sexuales: el conjunto de deberes, aprobaciones, prohibiciones y expectativas impuestas culturalmente acerca de los comportamientos sociales apropiados para hombres y mujeres.

Estereotipos de género o sexuales: ideas simplificadas, pero fuertemente asumidas sobre las características de los hombres y de las mujeres.

En España, la educación como un derecho universal se recoge por vez primera en la Constitución de Cádiz de 1812, pero, a pesar de denominarse universal, solo se refiere a los niños varones, que aprenden a partir de entonces a leer, escribir, contar, el catecismo y las obligaciones civiles. Será la Ley General de Instrucción Pública de 1857, conocida como **Ley Moyano**, la que reconozca por primera vez el derecho de las niñas a una educación académica elemental. Ahora bien, en escuelas separadas y con un currículo diferenciado que les enseñe a ser buenas esposas y madres: cuidar el hogar y la familia, aprender los patrones sociales y desarrollar cualidades como la decencia, la sumisión o la obediencia son los objetivos de la educación de las niñas a partir de entonces.

En consecuencia, las primeras maestras (1783-1838) son analfabetas pero portadoras de una estricta moralidad que enseñe a las niñas de las clases más desfavorecidas a comportarse de acuerdo con su sexo. Con la llegada de la industrialización, se enseña a las maestras a leer y a escribir por una cuestión meramente económica: han de instruir a la clase proletaria, que ahora necesita estar cualificada para trabajar en las fábricas. Además, las maestras siguen ejerciendo su función como modelos de conducta que imitar y no solo por las niñas sino también por las madres de estas.

En el último cuarto de siglo se inicia el proceso de la **feminización de la enseñanza** por varios motivos (San Román, 2019, p. 217, 225):

- Contratar a maestras es más económico. Incluso algunas mujeres trabajan sin cobrar como maestras porque otorga reconocimiento y prestigio social.

- Ellas aún carecen de suficiente capacidad crítica para luchar por sus derechos, por culpa de negarles la educación durante siglos, y menos aún para sindicarse; es decir, son más manipulables y sumisas.
- Los hombres que recurrían a la enseñanza a tiempo parcial y de manera puntual como trampolín para otros fines la abandonan gradualmente cuando la legislación regula la incompatibilidad con el desempeño de actividades privadas (hoy en día aún vigente), el curso escolar se alarga y se impone la obligatoriedad de la certificación docente.

Por lo tanto, **el mito sexista de que las mujeres eligen ser maestras porque por naturaleza aman cuidar es una falacia**. Hasta el año 1880 no se registra un mayor número de maestras que de maestros en las aulas.

A finales del siglo XIX llegan las **primeras vindicaciones feministas en materia educativa**. En 1883, se aprueba la Orden que permite a las niñas matricularse en bachiller, mientras que, en 1892, Doña Emilia Pardo Bazán, como consejera de Instrucción Pública, propone el acceso de las niñas a los mismos niveles educativos que los niños y en los mismos centros para superar la división de funciones asignadas al hombre y a la mujer en el Congreso Pedagógico. En 1910, la Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública autoriza el acceso de la mujer a la Universidad.

Durante la **II República se valida la coeducación** –entendida como educación mixta– **en la escuela pública**: niñas y niños aprenden los mismos contenidos en los mismos espacios, pues se pone en práctica el proyecto de renovación pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza.

Lecturas recomendadas

Recomendamos la novela *Historia de una maestra* (1990) de Josefina Aldecoa y el documental *Las maestras de la República* (2013) de Pilar Pérez Solano para profundizar en este periodo.

En 1945, **el franquismo impone la Ley de Enseñanza Primaria**, que elimina todos los intentos de inclusión e igualdad y vuelve a la **educación segregada y al currículo diferenciado**. Así, leemos en un texto educativo del primer curso de Bachillerato de la década de los sesenta:

«A través de toda la vida, la misión de la mujer es servir. [...] La primera idea de Dios fue el hombre. Pensó en la mujer después, como un complemento necesario, esto es, como algo útil».

Sección Femenina. Formación Político-Social, primer curso de Bachillerato, 1963.

En 1970, en los últimos años de la dictadura, la Ley General de Educación (EGB), conocida como **Ley Villar Palasí, pone fin a la educación segregada por sexos** hasta los 13 años en los centros públicos, aunque hay que esperar al Decreto del verano de 1985 para que se obligue a todos los centros sostenidos con dinero público a ser mixtos. La siguiente década (**años noventa**) podría denominarse la **década dorada de la coeducación** por tres motivos:

- El término **coeducación** da una vuelta de tuerca: hasta entonces designaba la educación mixta, pero ahora se conceptualiza como **educación para la igualdad entre niñas y niños**.
- Es la década más prolífica en producción de jornadas, materiales, talleres, etc., que se generan desde los recién creados Organismos de la Mujer.
- Es coincidente con la preocupación internacional por la igualdad de los sexos, donde destacan la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de las Naciones Unidas en 1995 en Beijing (China) y en el año 2000 con la Cumbre del Milenio, en la que la Asamblea de Naciones Unidas establece como uno de los objetivos prioritarios para el Desarrollo «promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer».

Sin embargo, mientras que el Gobierno central y las comunidades autónomas (CC. AA.) se involucran activamente para conseguir la igualdad entre niñas y niños en las aulas, el Ministerio de Educación no la impulsa: sus consejerías, que recordemos que tenían y tienen las competencias transferidas, crean asesorías en los centros del profesorado, pero no legislan ni concretan los currículos. Tampoco encargan a sus Servicios de Inspección que velen por el cumplimiento de los decretos estatales. Por lo tanto, **la sistematización de la coeducación fracasa**. La LOGSE, aprobada en 1990, introduce el eje transversal coeducativo, pero ni lo dota de presupuesto, ni organiza un calendario de implantación, ni ofrece medios o espacios desde donde articular lo que venía en el papel.

Es cierto que desde finales de los años noventa contamos con publicaciones institucionales y algunas editoriales comerciales interesadas en la coeducación, pero, debido a esta falta de voluntad política, el peso de la **educación para la igualdad** ha recaído sobre los hombros de las **docentes feministas**. En la actualidad, aún nos encontramos lejos de la implantación de la coeducación en nuestro país y son estas docentes feministas quienes, empujadas por una fuerte convicción, intentan ponerla en práctica a pesar de no haber recibido formación reglada previa en la mayoría de los casos: le dedican horas extras no pagadas, mucha energía y, en más de una ocasión, sufren algún que otro encontronazo con su claustro o con su alumnado. También sienten soledad y frustración al ser testigos directas del abandono institucional de las niñas, aún ciudadanas de segunda, aún hijas no reconocidas de la Ilustración.

2. La escuela mixta: el espejismo de la igualdad

La escuela mixta ha favorecido el acceso y la incorporación de las niñas en las aulas. Ha costado dos siglos que puedan sentarse codo con codo con sus iguales y, sin duda, es un derecho que debemos celebrar y no dar por sentado. Es más, llevando la contraria al determinismo neurosexista, ellas obtienen mejores resultados, rinden más, estudian más grados universitarios –son un 53,8 % del total–, reciben más formación permanente, abandonan en menor número sus estudios y fracasan menos en las aulas. En 2021, su tasa de graduación fue de un 84 % en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de un 63 % en Bachillerato, frente a un 73,8 y un 47,6 %, respectivamente, de ellos¹.

Sin embargo, los datos estadísticos basados en el sexo –imprescindibles para poder evaluar tanto los avances como la desigualdad real– muestran una clara tendencia por parte de las estudiantes a elegir estudios que las conducen hacia las «semiprofesiones»²; es decir, **profesiones feminizadas y, por ello, socialmente minusvaloradas y menospreciadas, que están relacionadas con el cuidado.**

Lectura recomendada

Recomendamos la lectura de *¿Qué hacemos con Lolita?* (2022), de Laura Freixas, que pone de manifiesto cómo incluso en el ámbito de la cultura, donde las mujeres son una gran mayoría como hemos visto, son también discriminadas, subordinadas e invisibilizadas por los hombres.

De acuerdo con el informe *Igualdad en Cifras* del Ministerio de Educación y Formación Profesional publicado en 2021, hay una presencia de un 77,9 % de mujeres en estudios universitarios de Educación y de un 71,8 % en Salud y Servicios Sociales; sin embargo, son el 29 % en Ingeniería, Industria y Construcción y tan solo un 13,4 % en Informática. En Bachillerato, tienen una presencia de un 72 % en la opción de Artes, 63,6 % en Humanidades, 55,3 % en ciencias sociales, frente a un 47,3 % en ciencias, mientras que en los Grados Superiores de FP son un 93,9 % en Imagen Personal y un 87,1 % en Servicios Socioculturales y a

1 Datos tomados del informe *Igualdad en Cifras* del Ministerio de MEFP de 2021 <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2021/03/050321-igualdadencifras.html>.

2 «Semiprofesiones». Este concepto así expresado esta tomado de Amitai Etzioni: *The Semi-Professions and Their Organization*. Free Press, 1969.

la Comunidad, frente a un 3,7 % en Transporte y Mantenimiento de Vehículos o un 3,4 % en Instalación y Mantenimiento³. Los datos hablan por sí solos.

En efecto, **los cerebros de los niños y de las niñas no son diferentes**, pero el proceso diferencial y no explícito de la socialización de los sexos lleva a las niñas y las adolescentes a adaptarse a las preferencias que se esperan como propias de su género y, por extensión, **no desarrollan su personalidad en libertad**.

Cabe destacar que la **adquisición de la identidad sexuada** comienza en la primera infancia y sobre los 2 años de edad ya verbalizan si son niños o niñas, pero no porque entiendan sobre sus genitales, sino **porque lo han aprendido por cómo los y las trata el entorno adulto por su sexo** (Subirats, 2017, p. 39). De hecho, la estimulación y la interacción ya es diferencial durante la gestación y la posterior toma del pecho, por lo que no es sorprendente –aunque sí preocupante– que los niños de entre 3 y 4 años ya rechacen lo que el mundo adulto les dice que es de niñas (Subirats, 2017, p. 40).

Por eso, el feminismo señala que **la única manera de acabar con el sistema patriarcal es la abolición del género que lo sustenta**. Por supuesto, la interiorización del género (de sus roles, estereotipos, comportamientos y actitudes) no solo se aprende en la escuela, pero esta cuenta con una ventaja sobre los demás ámbitos de socialización, puesto que es el más propiciatorio para ofrecer un espacio desde el que poder realizar la transformación cultural necesaria para la abolición del género.

La **abolición del género** es la liberación de ambos sexos de los roles de género impuestos socio-culturalmente.

- Consiste en el libre desarrollo de la personalidad de las niñas y los niños, pues no existen «cosas de niños» y «cosas de niñas».
- Es el primer paso para conseguir erradicar la violencia contra las niñas y mujeres y para alcanzar la igualdad entre los sexos.

La escuela española ha hecho suyo el principio democrático de la igualdad entre los sexos, pero el siguiente paso requiere priorizar, dotar de presupuesto y proponer los cambios necesarios para que la

³ Datos tomados del informe del MEFP.

igualdad sea real y efectiva. Mientras, nuestra democracia no será universal sino parcial. A continuación, se exponen los factores que perpetúan la interiorización del género en la escuela actual.

2.1 El androcentrismo del currículo oficial y otros materiales escolares

La presencia de las mujeres en el currículo y en los textos escolares es de apenas un 7,6 % en las materias de los cuatro cursos de la ESO (López-Navajas, 2021, p. 15); es decir, el 92 % de los y las referentes que se estudian son hombres. **La transmisión del conocimiento**, por lo tanto, parte de una **mirada masculinizada o androcéntrica** sesgada que provoca consecuencias sociales, culturales y educativas (López-Navajas, 2021, pp. 16-17):

1. **Sociales: la falta de reconocimiento y la exclusión de las mujeres en el currículo las deslegitima, ya que las hace invisibles e irrelevantes.** La escuela transmite la discriminación por sexo y, por ende, contribuye activamente a la perpetuación de los roles sociales. La violencia machista, la disparidad de salarios por el mismo empleo, el «suelo pegajoso», el «techo de cristal», etc., quedan justificados, pues por mucho que se les diga a niños y niñas que son iguales, se les transmiten unos conocimientos y referentes que muestran lo contrario: lo que ellos hacen importa, lo que ellas hacen no.

Suelo pegajoso y techo de cristal

La expresión metafórica del **suelo pegajoso** alude a la gran cantidad de obstáculos que impiden a las mujeres poder desarrollarse en el mundo laboral.

El **techo de cristal** se refiere a la barrera invisible con la que la mujer se topa cuando desea ascender a los puestos de poder de las empresas y que, por lo tanto, impide su acceso y la mantiene en los puestos intermedios.

2. **Culturales:** las enseñanzas que las niñas recibían en las escuelas segregadas se han perdido –tanto para ellas como para ellos– en la escuela mixta. Los hombres han considerado que los saberes y las contribuciones de las mujeres son una «cultura menor» carente de legitimidad y valía académica (podéis ver la falta de prestigio de la artesanía o los bordados). Por eso, las contribuciones de las mujeres al mundo de la cultura tampoco se han incorporado, salvo contadas excepciones que, como elementos sueltos, no muestran la continuidad de la tradición cultural colectiva de las mujeres. En consecuencia, **el patrimonio del legado cultural de las mujeres no se está transmitiendo** y esto se debería entender como un fraude cultural: no se puede proponer como universal una visión parcial –del 48 %– de la población (la masculina).

3. **Educativas:** dos de los objetivos prioritarios de la escuela son transmitir conocimientos y educar en igualdad en las diferentes etapas y materias. En ambos, la escuela fracasa. Por un lado, los contenidos del currículo oficial tienen graves ausencias y carencias que provocan que se muestre un **relato parcial e impreciso de la humanidad y sus saberes**. Por lo tanto, el currículo es fallido y carente de rigor académico. Por otro lado, hasta que las instituciones no se encarguen de completar el currículo, la coeducación no puede ser efectiva. Con esto, no se pretende menospreciar que en efemérides significativas las aulas y el vestíbulo de muchos centros se llenen de mujeres y su legado cultural, pero estas medidas puntuales y esporádicas no pueden ser definitivas.

El Ministerio de Educación, las consejerías y los organismos de cada comunidad autónoma tienen la **obligación moral y cívica de integrar los saberes de las mujeres en el currículo oficial**. Hasta entonces, la escuela transmite la desigualdad entre mujeres y hombres y, así, es cómplice de deseducar para la igualdad real entre los sexos.

2.2 El currículo oculto

Llamamos **currículum oculto o extraescolar a los aspectos y aprendizajes que se realizan dentro de las escuelas pero que carecen de carácter oficial**; por ejemplo, el establecimiento de las relaciones sociales entre niños y niñas en el aula o en el recreo. Este aprendizaje indirecto, sutil, tácito pero muy profundo ocurre a diario e impacta en gran medida en la adquisición de todas las competencias, especialmente, en la cívica y cultural, pues se manifiesta en la relación que el alumnado establece consigo mismo, entre iguales y con la sociedad.

Este apartado pone de manifiesto el papel del profesorado como correa de transmisión –inconsciente– del sexismo, del androcentrismo y de sus propios sesgos de género y, en consecuencia, cómo (des) educa en igualdad de trato y de oportunidades a las niñas y los niños.

2.2.1 La desigualdad de expectativas, nivel de exigencia y valoración de actitudes

La naturaleza humana trae de serie ciertos sentimientos y comportamientos, pero en absoluto hay conductas ni comportamientos diferenciales de niñas o niños: **el alumnado es diverso y heterogéneo, y debería desarrollarse en libertad en las escuelas**. Sin embargo, el profesorado –el mundo adulto– preconice, interviene e interactúa desde su sesgo de género y desprograma en unas y otros aquello que no encaje culturalmente con su sexo. Dichos comportamientos asumidos son estereotipos de género esencialistas y complementarios, como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Estereotipos de género asumidos por el profesorado sobre los niños y las niñas

Niños	Niñas
Violentos / inquietos	Pacíficas / tranquilas
Agresivos / desobedientes / fuertes	Sumisas / obedientes/ débiles
Seguros	Inseguras
Competitivos	Cooperadoras
Desordenados / irresponsables / inconstantes	Ordenadas / responsables / constantes
Inmaduros	Maduras
Creativos	Intuitivas
Inteligentes	Trabajadoras

Fuente: elaboración propia.

Este sesgo del profesorado lo conduce a actuar y medir a su alumnado con un rasero diferente según su sexo. En un estudio realizado por Subirats y colegas se demuestra que (Subirats, 2017):

- La interacción y la atención con los niños y las niñas se jerarquiza. El profesorado dirige un 23 % más de comentarios a los alumnos varones –y el porcentaje se eleva en las maestras–, y los mensajes que les transmiten son diferentes: el profesorado se dirige a los niños, sobre todo, para dar instrucciones sobre cómo completar las tareas, realizar críticas y hacerles comentarios sobre su comportamiento, mientras a las niñas destacan las referencias a su aspecto físico, el mayor uso de diminutivos y su escasa estimulación (pp. 103-104).
- El mal comportamiento de los niños se tolera mejor que el de las niñas (p. 103).
- El profesorado se vale de las niñas para que los niños aprendan (p. 104). Por ejemplo, son barrera física para evitar las interacciones entre los niños más movidos; una medida muy perjudicial, pues las posiciona como ayudantes para que ellos atiendan y no como sujetos de pleno derecho.

Por lo tanto, el trato diferencial con unos y otras es la **causa principal de que esos comportamientos se aprendan y adopten**, y así se completa una profecía autocumplida:

1. Las niñas –futuras mujeres– sufren un «proceso de amputación y de podado [...] de *bonsaización*» (Simón, 2016, p. 45) e interiorizan que son seres inferiores, secundarios y poco a poco se van volviendo invisibles:

- Con 5 o 6 años comienzan a dudar sobre cuándo es pertinente intervenir para contar algo sobre su vida privada, así que solo lo hacen si su aportación está vinculada con el trabajo que se está realizando en clase (Subirats, 2017, p. 100).
- Con 8 años ya no quieren salir a la pizarra, piden la palabra la mitad de las veces que los chicos en clase y también hablan la mitad de las veces que los chicos en las asambleas de clase. Crece en ellas la inseguridad, la falta de autoestima, el miedo a la crítica, la infravaloración, el silenciamiento y la aceptación de que no van a ser escuchadas (Subirats y Brullet, 2009, p. 157).
- Aprenden que solo tendrán éxito como objetos sexuales, a ser altruistas hasta el punto de renunciar a sí mismas y a su autonomía, y se vuelven discretas, con tendencia a subordinarse y a subordinar su felicidad a la del ser amado (Subirats, 2017, p. 49).
- Su lenguaje pierde asertividad y prefieren preguntar o sugerir (Subirats, 2017, p. 106).

2. Los niños –futuros hombres–, estimulados en emociones relacionadas con el triunfo, la lucha y el enfrentamiento (Subirats, 2017):

- A los 5 o 6 años se sienten con mayor autoridad para contar sus experiencias personales, familiares o sobre cualquier asunto (p. 100).
- Su lenguaje gana asertividad y afirman lo que quieren (p. 106).
- Aprenden a negar sus sentimientos y los ajenos, y se centran en sus objetivos vitales. Así, se tornan egoístas y no desarrollan sentimientos como la empatía, la ternura, la complicidad, la compasión o el altruismo (p. 57).
- Crece en ellos una falsa sensación de invulnerabilidad (p. 56): sin miedo a nada externo e inmunes a su propio sufrimiento –recordemos la frase «los niños no lloran»–, no tienen herramientas para gestionar el fracaso y recurren a la violencia contra otros niños, contra las niñas o contra sí mismos.

Por otro lado, el profesorado sigue ajeno a que, de nuevo, **el género marca la tendencia discriminatoria sobre las aptitudes del estudiantado**: la elección de los estudios de las y los bachilleres preuniversitarios no es, en absoluto, libre. Veamos la conexión entre los estereotipos de género y las disciplinas erróneamente asumidas como afines a ellos en la tabla 2.

Tabla 2. Estereotipos de género y disciplinas

Hombres	Mujeres
Estabilidad emocional	Inestabilidad emocional
Agresividad / tendencia al dominio	Sumisión / dependencia / ternura
Objetividad / racionalidad	Intuición / irracionalidad
Aspecto afectivo poco definido	Aspecto afectivo muy marcado
Dinamismo / eficacia / valentía / amor al riesgo	Debilidad / pasividad
Aptitudes intelectuales: dotados para las disciplinas científico-técnicas	Aptitudes manuales: dotadas para las disciplinas sociales, artísticas y literarias

Fuente: elaboración propia.

2.2.2 La desigualdad de representación en el lenguaje

El 4 de marzo de 1986, Marcelino Oreja, el entonces ministro de Asuntos Exteriores, firma el compromiso de los Gobiernos europeos de utilizar un **lenguaje no sexista** en las instituciones; compromiso que brilla por su ausencia en los documentos educativos de los centros escolares y que, además, poco preocupa al profesorado de aquel entonces y al de ahora.

Debería hacerlo, sin embargo, porque **las lenguas son constructos sociales y, en consecuencia, no son neutrales**: reflejan nuestras relaciones, valores e intereses. Los hombres han ostentado el poder, así que su supremacía se refleja y se perpetúa en el uso del lenguaje.

Así que el profesorado, como el resto de la sociedad, habla como piensa y se expresa a través de un **lenguaje androcéntrico y sexista**.

Veamos ambos conceptos:

- El **lenguaje androcéntrico** parte del punto de vista masculino y, en consecuencia, no nombra a las mujeres, que quedan ausentes e invisibilizadas en el discurso. (Podéis ver el anexo 1).

- El **lenguaje sexista** discrimina a la mujer, ya sea porque muestra hacia ella odio, desprecio o subvaloración, es decir, está presente, pero ejerce un papel subordinado, secundario o dependiente del hombre. (Podéis ver el anexo 1).

Lenguaje inclusivo y lenguaje no sexista

Es importante diferenciar lenguaje inclusivo y lenguaje no sexista: el primero integra las diferentes demandas sociales, como el antirracismo, el feminismo o el anticapacitismo, entre otras. El segundo, el lenguaje no sexista, por tanto, forma parte del lenguaje inclusivo, pero se centra en las demandas feministas en pro de la igualdad entre niñas y niños, y mujeres y hombres.

La comunicación, ya sea oral u escrita –los letreros, las notas informativas para casa, las normas en las agendas, etc.–, invisibiliza y discrimina a las alumnas, y desencadena un efecto dominó en la formación de su identidad, como podemos ver en la figura 2.

Figura 2

- Al no ser nombradas, no saben si hay mujeres en los discursos que se les dirige en clase.
- Se sienten poco interpeladas a intervenir en clase, como ya hemos destacado anteriormente.
- Piden y reciben menos atención.
 - Interiorizan su inferioridad y se vuelven inseguras e invisibles.

De adultas habrán naturalizado que se las ignore, que un hombre explique como algo nuevo lo que acaban de contar en una reunión (actuación conocida con el anglicismo *hepeating*), que si intervienen lo tengan que hacer rápido y con poca asertividad, que les expliquen algo hombres inexpertos sobre lo que ellas son expertas (en inglés *mansplaining*), etc. **El lenguaje es un elemento más para poner a la mujer en la posición que su género ocupa en la jerarquía de poder.**

Como docentes, debemos respetar, nombrar y visibilizar a las niñas: el lenguaje y la comunicación no sexista tienen el poder de transformar su realidad.

2.3 La enseñanza: una profesión feminizada

Como vimos anteriormente, la **feminización de la enseñanza** tuvo lugar por motivos que nada tienen que ver con **el mito de la vocación femenina para la enseñanza** que todavía persiste en el imaginario colectivo. Tanto en casa como fuera, los niños reciben mensajes que refuerzan que están capacitados para optar a carreras socialmente aceptadas como «de hombres», mientras que las expectativas laborales de las niñas se dirigen hacia profesiones relacionadas con la infancia o los cuidados, donde, además, ellas entienden que serán bien recibidas, con lo que sus aspiraciones profesionales quedarán muy limitadas.

Así se explica el **predominio de mujeres en la enseñanza en etapas consideradas socialmente como «inferiores»**. De acuerdo con el informe *Igualdad en cifras* del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), en 2017 las mujeres eran un 97,6 % en Educación Infantil, un 82 % en Primaria y un 81,5 % en los centros de Educación Especial. Ahora bien, la presencia de las mujeres en Educación Secundaria, Bachillerato y FP era de un 59,1 % (p. 49); esto se debe a tres factores: la permanencia del mito de que hay asignaturas consideradas «de hombres», como las matemáticas, la física o el dibujo técnico –otro mito sexista que establece que los números no son para ellas a pesar de que está ampliamente demostrado que ellas obtienen mejores resultados en estas materias–. En segundo lugar, si las mujeres no eligen estudiar esos grados universitarios porque son considerados de hombres, tampoco llegan a tener la oportunidad de ser docentes en esta etapa. Asimismo, los hombres se interesan por la docencia de estas asignaturas puesto que tienen prestigio social – justo por no haber casi profesoras–.

El porcentaje total de mujeres docentes en España en 2017 era del 66,9 %, pues, si bien eran el 72,2 % del personal no universitario, eran minoría en las enseñanzas universitarias: un 42,4 % (MEFP, 2017, p. 48). Para entender este claro descenso, debemos considerar que ellas se matriculan en mayor número, finalizan más grados que ellos y, entre el profesorado universitario de menos de 40 años, ellas superaban el 52,2 % (MEFP, 2017, p. 52). No obstante, a partir de entonces, **nos encontramos con el «gráfico tijera»: ellas van siendo expulsadas de la carrera investigadora-docente, pero ellos se mantienen:** entre los 41 y 50 años, ellas eran el 46 %; entre los 51 y 60, un 39,5 %; con más de 61 años, un 32 %, y con más de 65, un 24 % (MEFP, 2017).

Además, **existe una ausencia de representación de mujeres en altos cargos educativos**, ya que las docentes, al igual que el resto de las mujeres, arrastran tras de sí una importante carga de responsabilidades, asignadas a ellas por el mero hecho de haber nacido mujeres, que constituyen un freno en su actividad laboral, al que llamamos *suelo pegajoso* y *techo de cristal*, que les impide acceder a los puestos más relevantes o de poder:

- Las docentes universitarias solo ocupaban el 22,5 % de los cargos catedráticos en el curso 2017-2018 (MEFP, 2017, p. 53).

- En 2019, solo hubo nueve rectoras en las cincuenta universidades públicas españolas y, en total, hasta 2019, solo ha habido veinte rectoras en España.
- El porcentaje de directoras de centros educativos no universitarios fue de un 66,3 % en el curso 2018-19, pero fueron el 72 % del personal (MEFP, 2017, p. 50).

Enlace recomendado

Las rectoras se plantan: Sólo nueve de las 50 universidades públicas españolas están dirigidas por mujeres [en línea]. (2019, 21 noviembre). *Diario de Sevilla*. https://www.diariodesevilla.es/sociedad/rectoras-universidades-publicasespanolas-dirigidas_0_1411958935.html.

Por último, cabe destacar algunos de los **efectos negativos de la feminización de la enseñanza** (San Román, 2019, pp. 231-232):

- El **bajo prestigio social de la profesión**, patente por el poco interés que despierta saber quién llevará la cartera de Educación cada vez que hay un cambio de Gobierno y por el desinterés político por sacar adelante un Pacto de Estado en Educación que deje de instrumentalizar las leyes educativas para fines partidistas espurios.
- Los **salarios son más bajos**, pues por su género han aprendido a ser más sumisas que los hombres, y aceptan las condiciones laborales sin oponer resistencia.
- El **bajo número de profesoras asociadas en sindicatos educativos** activas en estos para reivindicar sus derechos y mejorar las condiciones de sus puestos de trabajo.

En definitiva, **tomando en cuenta todos estos datos, ante la pregunta ¿hay igualdad real en las aulas españolas? Debemos responder que no**. Hoy por hoy, la institución escolar no se está responsabilizando de ofrecer una educación igualitaria a las niñas. El indicador de que ni siquiera en los grados universitarios que forman a las futuras generaciones de maestras y maestros encontremos la coeducación como una asignatura troncal y obligatoria señala que no es una prioridad de la agenda educativa.

La escuela mixta vive en una falsa sensación de igualitarismo y universalidad; un igualitarismo androcéntrico que, si bien admite a las niñas, no tiene ninguna intención de transformar la educación para incluirlas como sujetos⁴.

4 «Igualitarismo androcéntrico». Este concepto así expresado está tomado de: **María Elena Simón Rodríguez** (2016). *Igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación*. Editorial Narcea.

Por lo tanto, podríamos decir que perpetúa la complementariedad de los sexos kantiana, salvando a esas profesoras feministas que trabajan en Comisiones de Igualdad o para sacar adelante los Planes de Igualdad, por quien la ciudadanía debe sentir un profundo respeto. Y es que, **por mucho que la sociedad repita el mantra de que «la igualdad hay que enseñarla», no ha habido un cambio cultural que integre el feminismo en el sistema y la coeducación en el sistema escolar** y, por lo tanto, aún se (des) educa en la invisibilización de lo femenino, la desigualdad y la discriminación de las niñas en las escuelas.

3. La escuela coeducativa: principales retos y herramientas

La situación política española, hoy por hoy, no parece interesada en alcanzar un pacto educativo que deje de instrumentalizar este derecho humano universal. El número de leyes educativas desde el fin del franquismo es, para gran incomodidad del profesorado que continuamente tiene que adaptarse a estas, demasiado alto. Aún es menor el interés por dotar de presupuesto las Leyes Orgánicas 1/2004 y 3/2007, con títulos y artículos específicos sobre la erradicación de la violencia machista y la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres mediante la implantación de la coeducación. Si bien estas serían las medidas más urgentes y de mayor impacto, hasta entonces, **recae sobre el profesorado responsabilizarse de revisar y reflexionar sobre sus propias actitudes y actuaciones en el aula**: ha de hacer autocrítica, estar alerta ante cualquier contradicción en la que pueda caer y – lejos de culpabilizarse– autoobservarse para corregir y mejorar su acción docente.

Cierto es que lo pertinente sería que el profesorado recibiese formación presencial y permanente en feminismo y coeducación en los centros de formación de sus CC. AA., pero, sin dotación presupuestaria, la oferta de cursos y talleres con perspectiva feminista es escasa, si no inexistente. Por ello, depende de cada docente querer –o no– autoformarse para así comprender hasta qué punto contribuye su persona a reproducir el machismo, el androcentrismo, el sexismo y los estereotipos de género en el aula y, por extensión, lograr cada cual en la medida que pueda –y quiera– generar un clima de igualdad real en su aula.

A continuación, expondremos **las bases de la coeducación** y ofreceremos herramientas, pero, antes, queremos animar a las y los lectores de esta guía –a cada maestra y cada maestro– a seguir una metodología de autoevaluación en cada una de estas bases por medio de cuatro pasos:

Autoevaluación de la práctica docente en el aula

1. Autoobservarnos.
2. Recoger información: anotar o grabarnos.
3. Analizar la información.
4. Proponer cambios a corto, medio y largo plazo.

3.1 El reconocimiento de las alumnas como sujetos de la educación

3.1.1 La comunicación y el lenguaje no sexista

Debemos ser conscientes de que cada grupo sexual tiene un sociolecto distinto; es decir, las y los profesores se dirigen al alumnado con dos estilos discursivos diferentes: uno femenino y otro masculino. Por eso, hemos de analizar nuestras propias prácticas discursivas, reconocerlas y respetarlas, y entender que el alumnado también las aprende inconscientemente, ya que estas forman parte del género. Ahora bien, **los cambios sociales** y los **usos lingüísticos** están interrelacionados y los primeros pueden modificar a los segundos y viceversa. En consecuencia, el lenguaje, lleno de posibilidades y de estrategias para favorecer la igualdad entre los sexos (podéis ver el anexo 2), es una herramienta clave para que:

- Nuestras alumnas se reconozcan y sean reconocidas en las palabras que expresan, construyen y transmiten la realidad y el conocimiento.
- Nuestras alumnas puedan nombrarse en primera persona.
- Se nombre lo oculto, se creen nuevas realidades y maneras de hacer las cosas y se permita reinterpretar y transformar el mundo; por ejemplo, palabras como *médica*, *ministra*, *cuidador* o *matrón* abren nuevas posibilidades al acceso a profesiones tradicionalmente asociadas a uno u otro sexo.

Lectura recomendada

Amparo Tusón Valls (2002). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Mujer y educación* (pp. 61-76). Graó.

3.1.2 La revisión y compensación de la representación de las chicas

- Revisar las tareas que asignamos a niños y niñas en el aula para evitar reforzar estereotipos sexistas.
- En los trabajos grupales, nombrar chicas como representantes para favorecer su liderazgo.
- Establecer cuotas en los cargos representativos (como en la elección de la persona delegada de clase) para favorecer oportunidades de liderazgo.
- Segregar las estadísticas por sexo para después poder analizarlas y comprobar si los cambios van generando otras tendencias más igualitarias.

3.1.3 La distribución igualitaria del tiempo

- Dirigir nuestra mirada conscientemente a las alumnas al explicar.
- Estar pendientes de que los chicos no acaparen el tiempo (lo que en inglés se conoce con el término *mansplaining*) ni interrumpan las intervenciones de las chicas (en inglés *mansterruption*).
- Cuando intervienen ellas, escucharlas y no interrumpirlas.
- Si ellas no levantan la mano, preguntarles cuando intuimos que pueden aportar algo.
- Extender estas estrategias a nuestras interacciones con las familias:
 - En las comunicaciones oficiales, nombrar a madres y padres, o usar palabras neutras como «estimadas familias».
 - Cuando se las contacta, llamar o escribir primero al padre para favorecer la corresponsabilidad y el reparto de la carga mental familiar.
 - En las reuniones con las familias, demos la mano a ambos, miremos y dirijámonos a ambos y no permitamos que ellos las interrumpan o acaparen la conversación.

3.1.4 La distribución igualitaria del espacio

- Animar a las chicas a salir a la pizarra.
- Cuidar que los chicos no acaparen el espacio de intervención tanto en el aula, como en los pasillos y los patios.
- Realizar agrupamientos de forma dirigida para compensar el número de chicos y chicas.
- Trabajar desde la colaboración y la cooperación, no en la competitividad, a través de metodologías participativas.
- Aprender e investigar en equipo: juegos y actividades cooperativas permiten aprender desde la reflexión, la colaboración, el intercambio y la propia experiencia.
- Modificar del espacio físico del aula:
 - Trabajar en rincones, mesas agrupadas o círculos favorece las relaciones horizontales donde aprenden a escuchar y expresarse.
 - Cambiar muebles para facilitar la cooperación y la participación.

Lectura recomendada

Marina Subirats y Amparo Tomé (2010). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación.* Octaedro.

3.2 La revisión y la compensación de los contenidos académicos androcéntricos

Con respecto al **currículo oficial**, invitamos al profesorado a:

- Completarlo y transmitirlo de manera diferente: revisar, rescatar e incorporar el legado cultural de las mujeres.
- Propiciar la búsqueda del «sujeto ausente» en nuestras asignaturas: ¿dónde estaban o están las experiencias de las mujeres?
- Dar a conocer la realidad de las mujeres en la historia, las matemáticas, el saber científico, la política o el arte.
- Reconstruir la historia poniendo el foco en la vida cotidiana: mezclemos la cocina y el inglés, o las matemáticas con la cesta de la compra.

Lecturas recomendadas

Ana López Navajas (2021). *Aprender con referentes femeninos*.

Gerda Lerner (1993). *La creación de la conciencia feminista*.

Con respecto a los **libros de texto**:

- Seleccionar los más adecuados tanto en representación de mujeres dentro del texto –no como una nota aparte– y los que hagan uso de una comunicación y un lenguaje no sexista.
- Explorarlos con el alumnado para observar, analizar y reflexionar sobre la mayor presencia de los hombres, el motivo de la ausencia de las mujeres, así como sobre las acciones y actitudes de las imágenes.
- Completar el tema tratado con las mujeres referentes pero ausentes en este.

Con respecto a **otros materiales**, como cuentos, literatura, juguetes, juegos, canciones, series, películas, noticias, publicidad, redes sociales, etc., debemos cuestionar el **sexismo** en estos:

- Evaluar los valores y las enseñanzas que transmiten.
- Evaluar el número de personajes femeninos y masculinos y sus actitudes.
- Cuestionar y fomentar una actitud crítica en el alumnado sobre los mensajes sexistas que transmiten, las causas y el impacto que generan.

3.3 La inclusión de la educación emocional, socioafectiva y sexual en el currículo oficial

La escuela educa en aprendizajes intelectuales, pero también debe incorporar aquellos minusvalorados por haber sido considerados «de mujeres»: **los saberes relacionados con el cuidado, la autonomía o la libertad son indispensables para favorecer el pleno desarrollo biopsicosocial del estudiantado.** Como las leyes educativas estatales y las autonómicas no han incorporado ni desarrollado estos contenidos curriculares específicos, las profesoras feministas han tenido y siguen teniendo que echarse a sus espaldas este objetivo coeducativo con el fin de compensar las carencias emocionales, afectivas y sexuales que el alumnado arrastra por el mero hecho de haber nacido en una sociedad patriarcal.

Lectura recomendada

María Lameiras Fernández, Yolanda Rodríguez Castro, Manuel Ojea Rúa y Margarita Dopeiro Rodríguez (2004). *Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual.* Pirámide.

Los contenidos se deben organizar y priorizar dependiendo de la etapa y el ciclo del alumnado, pero siempre se ha de partir de dos bloques de contenidos: el primero sobre el **autoconocimiento y la valoración personal**, por lo tanto, más centrado en cada niño y niña, y el segundo sobre el establecimiento de las **relaciones interpersonales entre ambos sexos para que aprendan a reconocerse como diferentes, pero se relacionen como iguales.**

3.3.1 El autoconocimiento y la valoración personal

En primer lugar, debemos acompañar a las y los niños y adolescentes en la construcción de su **identidad corporal** para que sean capaces de:

- Conocer la anatomía sexual, la menstruación y sus fases, los cambios corporales en la infancia, preadolescencia y pubertad.
- Reconocer y desactivar los estereotipos de género corporales, los mitos sobre la belleza y sobre el impacto negativo que puede causarles la disconformidad con su imagen personal; especialmente, el sentimiento de las niñas y chicas de profundo rechazo de su cuerpo que puede llevarlos a desarrollar trastornos alimentarios, conductas autolíticas o disforias de género de inicio rápido.
- Aceptar la imagen corporal y reconocer los valores personales.
- Aprender estrategias para evitar la autosexualización de las niñas y chicas, pues forman parte de una cultura altamente pornificada y con gran contenido pornográfico.

Lecturas recomendadas

Silvia Carrasco Pons (coord.), **Ana Hidalgo Urriaga**, **Araceli Muñoz de Lacalle** y **Marina Pibernat Vila** (2022). *La coeducación secuestrada*. Octaedro.

José Errasti y Marino Pérez (2022). *Nadie nace en un cuerpo equivocado: Éxito y miseria de la identidad de género*.

La pornificación de la cultura

Desde los años 80, se ha normalizado la visualización del porno: cuestiones como que el acceso al porno sea cada vez más sencillo, que exista una vasta cantidad de material disponible a un solo click, que su consumo comience en la preadolescencia o que el porno sea una escuela de desigualdad, dominio y violencia contra niñas y mujeres no están en el debate social ni político. El término «pornificación de la cultura» destaca y engloba un fenómeno más reciente: el hecho de que la pornografía y su imaginario se han vuelto parte de lo cotidiano y de la cultura de masas: la moda, el cine, la publicidad, los programas de TV, etc. muestran a chicas adolescentes y a mujeres hipersexualizadas; ver porno es, supuestamente, empoderante –incluso existe un supuesto porno «feminista»–; y se considera una elección profesional que las mujeres vendan fotos o vídeos de su cuerpo –su capital– a 5 euros en plataformas web de suscripción de contenido. En definitiva, la industria del sexo está reconfigurando los valores y los discursos culturales para establecer una nueva manera de explotar sexualmente a las adolescentes y a las mujeres basada en el mito de la libre elección, la autoobjetificación y el neoliberalismo.

En segundo lugar, hemos de mostrarles las consecuencias negativas y limitantes que tiene el **género** sobre su **identidad sexual** para que así puedan:

- Entender el significado de ser hombre o mujer en las diferentes culturas.
- Ser conscientes de la ausencia de la mujer y de su legado cultural.
- Aprender a identificar y analizar los roles y estereotipos de género y trabajar para lograr su abolición en los diferentes ámbitos de la socialización; por ejemplo, medios de comunicación, reparto de tareas domésticas; el lenguaje o la vinculación de los estereotipos con la orientación sexual.
- Identificar la violencia machista en todos sus grados y desarrollar herramientas de prevención y erradicación.

Lectura recomendada

Najat El Hachmi (2019). *Siempre han hablado por nosotras: Feminismo e identidad.* Planeta.

En tercer lugar, necesitan construir una **valoración personal y una autoestima adecuadas.**

- Comprender la influencia que tienen las valoraciones externas sobre su autoconcepto.
- Trabajar para prevenir conductas de riesgo en los niños y chicos.
- Compensar el sesgo de género de las expectativas personales de las chicas para poder desarrollarse de manera autónoma.

3.3.2 Desarrollo socioafectivo y sexual

El primer bloque de contenidos se centra en las **emociones:**

- Reconocer las emociones y los sentimientos propios y ajenos.
- Desarrollar la empatía en los niños y aprender a valorar los sentimientos, saber escucharlos y expresarlos de manera justa, sin chantaje ni manipulación.
- Fomentar la comunicación asertiva para que ellos desestimen la agresividad y ellas, la pasividad.
- Trabajar para que ellas sean protagonistas y seguras de sí mismas, superen el síndrome de la impostora –la incapacidad de reconocer sus propios logros y valía personal– y rompan con la profecía autocumplida sobre sus expectativas.

El segundo se centra en las **relaciones socioafectivas:**

- Entender el concepto y el valor de la amistad, así como de los factores externos que afectan en la elección de las amistades.
- Detectar las conductas abusivas del ciberacoso, como el *grooming*, el *outing*, el *dissing* o el *happy slapping*, y conocer las herramientas para evitarlas y denunciarlas.
- Reconocer la importancia de la buena comunicación, la cooperación y el cuidado.
- Aceptar los conflictos como posibilidad de crecimiento personal y colectivo.
- Trabajar en la resolución de conflictos para que la violencia deje de ser una conducta aprendida como positiva por los chicos y fomentar en ellos actitudes de empatía, cooperación y cuidado para lograr erradicar la violencia machista, y otras violencias como el *bullying* o el ciberacoso.
- Conocer los conceptos en torno al amor y sus fases, como el enamoramiento, la atracción física o sexual, los mitos del amor romántico y las conductas abusivas que pueden aparecer en las relaciones adolescentes, como los celos, el ciberacoso sexual, etc.

Nota

Grooming: adultos que contactan a niñas, niños o adolescentes, se ganan su confianza y los involucran en actividades sexuales.

Outing: la publicación en línea de información de contacto privada de alguien, como su dirección.

Dissing: la difusión en línea de información cruel sobre una persona, ya sea por mensajes privados como públicos, para hacerle daño.

Happy slapping: la ejecución, grabación y difusión de agresiones físicas.

El tercero se centra en **trabajar sobre la conducta sexual**, y requiere:

- Desmontar los estereotipos de género en relación con la sexualidad.
- Conocer la sexualidad en la infancia, la adolescencia y en la edad adulta.
- Reconocer el ciclo de la respuesta sexual de los chicos y las chicas.
- Aprender sobre el placer, la masturbación y la buena sexualidad.
- Examinar el modelo sexual actual, basado en el coitocentrismo, los genitales y la heteronorma.
- Conocer el derecho de cada persona a decidir sobre su actividad sexual.
- Desmontar los mitos sobre la masturbación, la supuesta rotura del himen, la primera relación sexual o la virginidad.

Lectura recomendada

Gemma Lienas (2004). *El Diario Rojo de Carlota.*

El cuarto bloque desarrolla los **contenidos sobre la salud sexual** para:

- Comprender conceptos como el deseo y el consentimiento sexual.
- Conocer los derechos sexuales y reproductivos.
- Estudiar el proceso de fecundación y embarazo, los embarazos no deseados, el derecho a decidir sobre el aborto, los métodos anticonceptivos, los mitos sobre las relaciones sexuales.
- Informarse sobre las enfermedades de transmisión sexual.

- Detectar los tipos de la violencia sexual y los delitos sexuales contra menores, como el *stealthing* –la retirada del preservativo sin consentimiento–, los abusos o las agresiones sexuales.
- Aprender sobre la explotación sexual de las y los niños y las mujeres, como la prostitución y la trata, la pornografía, sobre la explotación reproductiva, como la ovodonación o las madres de alquiler, y sobre la reproducción de la desigualdad a través del **mito de la libre elección** creado por el neoliberalismo sexual.

El **mito de la libre elección** se asienta en la falsa premisa de que la igualdad entre mujeres y hombres ya se ha alcanzado en aquellos países donde no hay patriarcado de coacción sino de consentimiento (ved el apartado «Introducción» de este módulo). Como las mujeres son supuestamente libres, ya pueden elegir vender sus cuerpos y convertirse en mercancía: nadie las explota sino que son ellas quienes consienten a venderse. Este mito favorece al sistema neoliberal, que pone el foco en el individuo y enarbola los beneficios económicos en detrimento del bienestar colectivo y de la justicia social.

Lecturas recomendadas

Ana de Miguel Álvarez (2015). *Neoliberalismo sexual: El mito de la libre elección*.

Mónica Alario Gavilán (2021). *Política sexual de la pornografía*.

Kajsa Ekis Ekman (2017). *El ser y la mercancía: Prostitución, vientres de alquiler y disociación*.

Amelia Tiganus (2021). *La revuelta de las putas. De víctima a activista*.

Conclusiones

La didáctica del feminismo y de la coeducación deben ser prioritarias para cualquier docente si quiere enseñar no solo sobre y para la mitad de su alumnado. Por ello, **urge un cambio de mentalidad en la educación desde el feminismo para que las futuras generaciones de profesionales partan de este.** Es importante destacar, además, que, cuando nos implicamos, generamos una corriente de adhesión en el cambio de actitudes y una nueva cultura en el centro.

Si bien esta guía no puede abordar los cambios necesarios desde la Administración pública, esperamos que haya aclarado hacia dónde se puede trabajar de manera individual para que maestras y maestros logren generar los cambios educativos a su alcance y así favorecer la igualdad real entre chicas y chicos a través de la implantación del feminismo en sus aulas.

Solo entonces:

- Se equilibrarán las elecciones de áreas de estudio y habrá una distribución más igualitaria en las profesiones y los sectores laborales.
- Las mujeres, incluidas las maestras, accederán a puestos de responsabilidad o poder.
- Los chicos y las chicas podrán relacionarse desde la igualdad sexual, la libertad sexual y la fraternidad sexual de modo que se subvierta el orden patriarcal establecido y se ratifiquen, al fin, los tres valores fundacionales de la democracia moderna.

Bibliografía

López-Navajas, [Ana]. (2021). *Aprender con referentes femeninos. Un legado cultural para la igualdad*. SM.

Martín Barranco, [María]. (2021). *Ni por favor ni por favora: Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note demasiado*. Catarata.

Meana Suarez, [Teresa]. (2002). *Porque las palabras no se las lleva el viento*. Ayuntamiento de Quart de Poblet.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Igualdad en cifras MEFP 2020 Aulas por la igualdad*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

Puleo, [Alicia]. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? *Temas para el Debate*, 133, 39-42.

San Román Gago, [Sonsoles]. (2019). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Ariel.

Simón Rodríguez, [María Elena]. (2016). *Igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación*. Narcea.

Subirats Martori, [Marina]. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.

Subirats, [Marina] y Brullet, [Cristina]. (2002). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En C. Lomas y A. González (coords.). *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp.133-167). Graó.

Tusón Valls, [Amparo]. (2002). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. En C. Lomas y A. González (coords.). *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 61-76). Graó.

Valcárcel, [Amelia]. (2019). *Ahora, feminismo*. Cátedra.

Anexos

Anexo 1: Lenguaje androcéntrico y lenguaje sexista

Nota

Ambos anexos se han realizado en parte gracias a los textos de María Martín Barranco y Teresa Meana Suárez recogidos en la bibliografía.

1. El lenguaje androcéntrico

- El masculino genérico –o masculino excluyente– representa a la humanidad, mientras que el femenino, solo a un grupo de mujeres. Probemos a hablar en femenino en clase si hay algún alumno varón, y veremos cómo le resulta hasta ofensivo.
- El salto semántico que llena los libros de texto. Ocurre cuando se piensa que una palabra incluye a todas las personas, pero luego aparece una pista de que no: *Todos salieron al recreo menos las chicas, que prefirieron quedarse en clase.*
- El uso de la palabra *hombre* como genérico para referirse a la humanidad: *Las Edades del Hombre, la evolución del hombre, el hombre inventó, etc.*

2. El lenguaje sexista

- Los duales aparentes: términos que no significan lo mismo según el sexo al que se refieren: *un hombre público, un hombre de la calle, un fulano, un cualquiera, el favorito del rey o el cortesano*, si se ponen en femenino, pasarán a designar a las mujeres en situación de explotación sexual.
- Los vacíos léxicos: si no hay femenino son positivos, como *caballerosidad* o *hidalguía*, mientras que si no hay masculino son negativos, como *arpía, maruja, víbora* o *lagarta*.
- Los diccionarios para el aula llevan un aviso de haber eliminado el sexismo en estos, pero las propias acepciones de *hombre* y *mujer* son sexistas. Por ejemplo, la tercera acepción de *mujer* en el diccionario de la RAE dice: «mujer que tiene las cualidades consideradas femeninas por excelencia. ¡Esa sí que es una mujer!».
- La disimetría en los tratamientos: nos referimos a Satre y Simone, a Galdós y la Pardo Bazán o a Reagan y La Thatcher.

- La negativa a feminizar los cargos y profesiones. *Presidenta* o *tenienta*.
- Los refranes y frases hechas: *mujer que sabe latín, no tiene marido ni buen fin* o *corre como una niña*.
- Nombrar a las mujeres aparte: *había niños jugando al fútbol y al baloncesto y también había niñas*.

Anexo 2: Estrategias y herramientas del lenguaje no sexista

1. Sustituir el uso de la palabra *hombre* y el masculino como genéricos para referirse a *la humanidad*.

- Usemos nombres colectivos. Estimado claustro, el profesorado, el estudiantado, ¡Buenos días, clase!
- Los que quieran → quien/quienes quieran.
- Cuando uno se despierta → cuando nos despertamos, al despertarnos, cuando alguien se despierta, cuando cualquiera se despierta.

2. Promover las nuevas palabras en femenino. Las primeras veces que se dijo *jueza*, *presidenta* o *médica* fueron el inicio de su normalización.

3. Detectar el salto semántico en los textos.

4. Desdoblar el artículo y empezar con el femenino: *las* y *los niños*.

5. Desdoblar el sustantivo y empezar con el femenino: *chicas* y *chicos*.

6. Usar oraciones impersonales o pronombres reflexivos para eludir al sujeto. *Se sentaron en parejas*.

7. En lugar de usar adjetivos de dos terminaciones, convertirlos en un sintagma adverbial: *estudiantes cualificados y cualificadas* → *estudiantes con cualificación*.

8. Usar programas correctores como «nombra.en.red» o «la lupa violeta», creados específicamente para usar lenguaje no sexista.

9. Revisar refranes y frases hechas, canciones, los libros de texto y demás material que seleccionemos para clase. *Los que se pelean se desean*.

10. Revisar los letreros del aula y del centro escolar.

Nota aclaratoria: las fórmulas «@», «x», «/» o «e» (*niñ@s*, *niñxs*, *niños/as* o *niñes*) no son inclusivas, ya que invisibilizan a las niñas además de impedir o dificultar la comprensión a quienes tienen una discapacidad visual, porque ni lo pueden leer usando braille ni escucharlo con el lector de pantalla. Recordemos que lo que no se nombra, no existe: nombremos a las niñas.

